



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**FACULDADE DE TEOLOGIA**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS**  
**ESPECIALIZAÇÃO: EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA**

**JOSÉ MIGUEL FERNÁNDEZ ARIZMENDI**

**Mais vale *educar* do que remediar: abordagem  
da proteção e promoção dos Direitos da  
Criança no Ensino Religioso Escolar**

**Contributo da Unidade Letiva “A Pessoa Humana”, do  
Programa de Educação Moral e Religiosa Católica do 6º  
ano**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada  
sob orientação de:  
Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Isabel Pereira Varanda**

**Braga  
2018**

No cuentan las mujeres ni los niños,  
no cuentan quienes vagan marginados,  
no cuenta quien es pobre o está enfermo,  
no cuenta quien está crucificado.

No contaron las mujeres ni los niños  
y hoy siguen sin contar los más pequeños.  
Que haga mío el dolor de mis hermanos  
y comparta, en justicia, el pan com ellos.

**Mas... para Ti**  
**Son quienes cuentan,**  
**Son quienes cantan la gloria de Dios,**  
**Son tu rostro, Señor crucificado,**  
**Son tu rostro, Señor resucitado**  
**Eres Tú.**

*(Ain Karem)*

“O chamado de Paulo para sofrer com quem sofre é o melhor antídoto contra qualquer tentativa de continuar reproduzindo entre nós as palavras de Caim: «Sou, porventura, o guardião do meu irmão?» (Gn 4, 9)

Reconheço o esforço e o trabalho que são feitos em diferentes partes do mundo para garantir e gerar as mediações necessárias que proporcionem segurança e protejam a integridade de crianças e de adultos em situação de vulnerabilidade.”

(Papa Francisco)

## AGRADECIMENTO

Diria Karl Rahner que o jogo de ser-criança começa mas nunca termina. O jogo de Deus convoca, põe em relação e faz crescer. Quero agradecer a todos os meus parceiros de jogo a partilha das suas brincadeiras: à minha família, à professora doutora Isabel Varanda, ao professor Gastão e aos colegas do núcleo, aos alunos da escola e à minha comunidade lasallista.

E também quero agradecer a vida dos jovens que me convidaram a um outro jogo, às vezes mais difícil, das suas próprias vidas... Estas são imagens da força na debilidade. Eis o grande jogo de Deus.

## RESUMO

A evolução do conceito de infância, das políticas sobre os seus direitos e dos estudos interdisciplinares da criança favoreceu durante as últimas décadas o surgimento de um novo quadro de pensamento teológico que coloca as crianças no centro da reflexão, seguindo o exemplo de Jesus Cristo (Mt 18,2). O contributo de teólogos católicos e protestantes permite fundamentar a dignidade e os direitos das crianças na perspetiva cristã e descobrir novos aspetos do Mistério de Deus desde a ótica da criança.

No contexto escolar, o caso particular de crianças, jovens e famílias que vivem situações de vulnerabilidade e de risco demanda novas respostas. Fruto do dialogo interdisciplinar, a Educação, a Teologia e a Intervenção Psicossocial salientam o valor da prevenção e do envolvimento dos professores na promoção e proteção dos direitos da criança.

A partir deste quadro teórico, é oferecido um contributo para o desenvolvimento da Unidade Letiva “A pessoa humana”, do programa de Educação Moral e Religiosa Católica. O impacto da Prática de Ensino Supervisionada numa turma de alunos de 6º ano do Ensino Básico em Braga trouxe resultados positivos especialmente nos processos de ensino-aprendizagem relacionados com a dignidade do ser humano e dos direitos da criança junto dos alunos.

**Palavras-chave:** *Teologia da Criança; Direitos da Criança; Crianças em risco; Educação; Dignidade humana*



## ABSTRACT

The evolution of the concept of childhood, children's rights in policies and interdisciplinary child studies has supported during the last decades the emergence of a new theological framework that places children in the middle of the reflection, following the example of Jesus Christ (Matt 18:2). The contribution of Catholic and Protestant theologians allows to found the dignity and the children's rights from a Christian perspective and to discover new insight of the Mystery of God from the point of view of the child.

In the school context, the particular case of children, young people and families living at risk and vulnerability require new answers. As a result of an interdisciplinary dialogue, Education, Theology and Psychosocial Intervention emphasize the value of prevention and the involvement of teachers in the promotion and protection of children's rights.

From this theoretical framework, it is offered a contribution for the development of the Teaching Unit Plan "The human being" of the Curriculum Guide of Moral and Religious Catholic Education. The impact of the Supervised Teaching Practice in a group of 6th grade students in Braga has brought positive results for the students especially in those teaching-learning processes related to the dignity of the human being and the children's rights.

**Keywords:** *Child Theology; Children's Rights; Children-at-risk; Education; Human dignity*

## ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

<b>AAS</b>	Acta Apostolicæ Sedis
<b>CDC</b>	Convenção dos Direitos da Criança
<b>CEP</b>	Conferência Episcopal Portuguesa
<b>CNPCJ</b>	Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens
<b>CPCJ</b>	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
<b>DH</b>	Enchiridion Symbolorum de Denzinger e Hünermann
<b>EB2,3</b>	Escola básica do 2º e 3º ciclos
<b>EMAT</b>	Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais
<b>EMRC</b>	Educação Moral e Religiosa Católica
<b>EN</b>	Exortação Apostólica “Evangelii Nuntiandi”
<b>GE</b>	Declaração “Gravissimum Educationis” sobre a Educação Cristã
<b>GS</b>	Constituição Apostólica “Gaudium et Spes”
<b>IPSS</b>	Instituição Particular de Solidariedade Social
<b>LF</b>	Carta Encíclica “Lumen Fidei”
<b>LG</b>	Constituição Apostólica “Lumen Gentium”
<b>PES</b>	Prática de Ensino Supervisionada
<b>RI</b>	Regulamento Interno
<b>SASE</b>	Serviço de Ação Social Escolar
<b>TEIP</b>	Território Educativo de Intervenção Prioritária
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund)

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
------------------------	----------

### CAPÍTULO I – O LUGAR DA CRIANÇA NO CONTEXTO CULTURAL E

RELIGIOSO .....	5
<b>1. Perspetivas sobre as crianças na (r)evolução da sociedade:</b>	
<b>a infância na investigação científica .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Perspetivas religiosas na compreensão da criança: o mundo</b>	
<b>simples dos “miúdos” que pode salvar os “graúdos”.....</b>	<b>11</b>
<i>2.1. No caminho teológico para uma disciplina própria: “Jesus</i>	
<i>chamou um menino e colocou-o no meio deles” (Mt 18,2) .....</i>	<i>12</i>
<i>2.2. O contributo de Karl Rahner e Hans Urs von Balthasar:</i>	
<i>o valor da criança que confia no Pai .....</i>	<i>17</i>
<b>3. Perspetivas desde os direitos: as mudanças e os desafios que</b>	
<b>convidam a um caminho conjunto entre adultos e crianças .....</b>	<b>22</b>
<b>Síntese .....</b>	<b>28</b>

### CAPÍTULO II – EDUCAR PARA A PROMOÇÃO E PROTEÇÃO DOS

DIREITOS DA INFÂNCIA E JUVENTUDE .....	29
<b>1. O risco e a resiliência: Deus cuida de um “tesouro em vasos</b>	
<b>de barro” (2 Cor 4,7).....</b>	<b>29</b>
<i>1.1. Um conceito arriscado para analisar a vulnerabilidade .....</i>	<i>30</i>
<i>1.2. A capacidade para se pôr novamente em pé e construir</i>	
<i>sobre a rocha .....</i>	<i>34</i>

<b>2. A prática da prevenção e os seus níveis como proposta escolar:</b>	
<b>o papel de quem não deixa cair e põe em pé <i>as filhas de</i></b>	
<b><i>Jairo</i> (cf. Lc 8, 54).....</b>	<b>39</b>
<b>Síntese .....</b>	<b>48</b>

### CAPÍTULO III – CONTEXTO, PROGRAMAÇÃO E PRÁTICA DE ENSINO

DA UNIDADE LETIVA "A PESSOA HUMANA" .....	50
<b>1. Contextualização da disciplina e caracterização dos alunos.....</b>	<b>50</b>
1.1. <i>A disciplina de EMRC e a sua proposta pedagógica</i> .....	51
1.2. <i>A escola</i> .....	56
1.3. <i>A turma</i> .....	58
<b>2. Proposta de lecionação da Unidade Letiva.....</b>	<b>61</b>
2.1. <i>Aula 1: A pessoa humana, ser pessoa e as suas dimensões</i> .....	62
2.2. <i>Aula 2: O valor de ser autêntico e viver com Deus e os outros</i> .....	73
2.3. <i>Aula 3: Eu também tenho responsabilidade... com o direito</i> .....	82
2.4. <i>Aula 4: Somos comissários desta grande Convenção</i> .....	90
2.5. <i>Aula 5: Somos comissários desta grande Convenção (parte II)</i> .....	96
2.6. <i>Aula 6: Olhar para trás e contemplar o caminho andado</i> .....	103
<b>3. Satisfação e avaliação dos alunos .....</b>	<b>112</b>
<b>4. Atividade “Cuidar da vida” .....</b>	<b>114</b>
<b>Síntese .....</b>	<b>116</b>

<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>117</b>
-----------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>122</b>
--------------------------	------------

Sagrada Escritura .....	122
-------------------------	-----

Documentos do Magistério .....	122
Legislação .....	124
Bibliografia Geral .....	125
<b>ANEXOS.....</b>	<b>137</b>
1. Recurso Pedagógico 1: Power Point (Aula 1) .....	137
2. Recurso Pedagógico 2: Fichas dos papéis do grupo cooperativo (Aula 1) .....	143
3. Recurso Pedagógico 3: Diário do grupo (Aula 1) .....	145
4. Recurso Pedagógico 4: Cartões para programar conteúdos (Aula 1) .....	147
5. Recurso Pedagógico 5: Ficha 1 (Aula 1) .....	148
6. Recurso Pedagógico 6: Power Point (Aula 2) .....	150
7. Recurso Pedagógico 7: Ficha 2 (Aula 2) .....	159
8. Recurso Pedagógico 8: Power Point (Aula 3) .....	160
9. Recurso Pedagógico 9: Ficha 3 (Aula 3) .....	166
10. Recurso Pedagógico 10: Cartões dos Diretos da Criança (Aula 3) .....	167
11. Recurso Pedagógico 11: Power Point (Aula 4) .....	168
12. Recurso Pedagógico 12: Power Point (Aula 5) .....	172
13. Recurso Pedagógico 13: Visualização do passado, presente e futuro (Aula 5).....	175
14. Recurso Pedagógico 14: Power Point (Aula 6) .....	178
15. Recurso Pedagógico 15: Kahoot (Aula 6) .....	183
16. Recurso Pedagógico 16: Avaliação individual (Aula 6).....	190
17. Recurso Pedagógico 17: Avaliação do grupo (Aula 6) .....	191

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

<i>Ilustração 1:</i> Habilitações dos pais.....	60
<i>Ilustração 2:</i> Habilitações das mães. ....	60
<i>Ilustração 3:</i> Profissão dos pais por grupos. ....	61
<i>Ilustração 4:</i> Profissão das mães por grupo .....	61
<i>Ilustração 5:</i> Indicadores dos papéis e tarefas nos grupos cooperativos.....	70
<i>Ilustração 6:</i> Cartões com objetivos e conteúdos de aprendizagem apontados pelos alunos.....	71
<i>Ilustração 7:</i> Preenchimento do Diário do grupo. ....	72
<i>Ilustração 8:</i> Cartões com os artigos da Convenção .....	89
<i>Ilustração 9:</i> Cartaz da atividade (Dia do Patrono e Dádiva de Sangue).....	114
<i>Ilustração 10:</i> Atividade de aeromodelismo com o campeão nacional.....	114
<i>Ilustração 11:</i> Oficina das mensagens, dinamizada pelos estagiários.....	115
<i>Ilustração 12:</i> Cartaz terminado para ser afixado nas escolas.....	115

## INTRODUÇÃO

No seio de uma sociedade em transformação e em mudança, apesar do seu valor, cada vez existem menos crianças e jovens nos países ocidentais, em que os índices de natalidade decrescem. Por sua vez, isto tem um impacto na importância do papel que as crianças possuem no meio familiar e converte-as muitas vezes no centro dos dinamismos do lar. Ao contrário do que acontecia apenas umas décadas atrás, os modelos familiares atualmente acostumam integrar unicamente um ou dois filhos. E, as relações, quer na família nuclear quer na família alargada, transformaram-se.

Ainda, as revoluções culturais impelem para o desenvolvimento de políticas que contemplem os direitos das crianças e dos jovens. Apesar do trabalho realizado nesta área, continuam a existir casos de abusos, negligência e maus tratos. Em Portugal, apesar de terem diminuído estatisticamente os casos de crianças vítimas de agressões físicas, aumenta o número de crianças e jovens que são negligenciados principalmente nos cuidados básicos de saúde e educação. Por sua vez, não é infrequente observar que os media referem casos em que, contrariamente ao disposto na Lei de Proteção, os profissionais aplicaram medidas tardias, excessivamente interventivas ou desproporcionais às causas de sinalização. Como consequência, as entidades com competência em matéria de infância e juventude, especialmente aquelas cuja missão está relacionada com a retirada, o acolhimento ou a adoção, sofrem certo descrédito por parte da opinião pública.

Os contrastes entre a proteção e o protecionismo, entre o mundo do adulto e o mundo da criança, geram debates entre educadores, psicólogos, filósofos, sociólogos, cientistas e famílias: parece que as certezas diminuem e que as diferentes óticas e os pressupostos sobre uma questão tão delicada marcam a agenda, a reflexão e as políticas. Hoje, a agência das crianças está no foco dos estudos académicos sobre a questão da

infância e são várias as cidades que desenvolvem políticas para incluir as crianças no exercício da cidadania desde uma ótica centrada nos direitos de participação. Os argumentos que suportam estas práticas contrastam com uma visão da criança fundada nos clássicos estádios psicológicos do desenvolvimento humano.

Entretanto, são muitas as crianças e jovens que continuam a sofrer, não só nos países mais empobrecidos mas também nos países industrializados. Muitas das situações de maus-tratos passam despercebidas nas aulas e nas escolas, outras são objeto de intervenções, às vezes tardias, que deixam marcas na história pessoal. Os recursos profissionais disponíveis para a intervenção resultam insuficientes e a falta de formação específica em setores que trabalham diariamente com as crianças e os jovens (professores, enfermeiros...) dificulta a deteção, a sinalização e o encaminhamento para a atuação precoce.

A Igreja também vive com preocupação a questão da proteção dos mais vulneráveis, especialmente nos últimos meses. São numerosos os casos de abusos que aparecem referidos nos meios de comunicação social, criando um grande impacto social e descredibilizando a instituição eclesial apesar dos muitos esforços que fez durante vários séculos para proteger aquelas crianças que eram abandonadas. O Papa Francisco pede perdão e chama a uma conversão que repare as feridas causadas em muitas vítimas quando estas eram menores de idade.

Todas estas situações acima referidas impelem a refletir sobre a necessidade de prevenir que outras vidas sejam privadas no futuro do seu ser-criança. Mas, o que é ser criança? Em diálogo com os contributos das diferentes ciências psicossociais, perante esta questão, o cristianismo pode contribuir também para uma reflexão interdisciplinar. Os últimos acontecimentos revelam uma preocupação crescente na Igreja, especialmente significativa nos casos em que a dignidade dos mais pequenos é violentada.



O presente trabalho analisa progressivamente o lugar que a criança ocupa no contexto cultural e religioso, desde uma perspectiva científica que contempla a história e a reflexão sociológica que marcou o estudo da infância. Deste modo, ao analisar o contributo de diferentes teólogos contemporâneos de diferentes confissões cristãs, são considerados alguns elementos que permitem orientar uma visão religiosa do ser-criança. Esta coloca desafios para redescobrir o Mistério de Deus e a prática cristã em torno dos direitos das crianças.

O segundo capítulo, atento à questão específica das situações de vulnerabilidade e de maus tratos, explora a intervenção pedagógica desde o paradigma da educação cristã e a integração de conceitos psicossociais reinterpretados à luz da Teologia, oferecendo algumas orientações para a missão do professor no âmbito escolar. Especificamente são explorados elementos fundamentais da intervenção como o risco, a resiliência e os níveis de prevenção, procurando também que estes diferentes conceitos entrem em diálogo com o cristianismo.

No terceiro capítulo, a proposta pedagógica é articulada na prática docente da Unidade Letiva 1 do 6º ano de Ensino Básico da disciplina de EMRC, dentro da PES, e avaliada a partir da experiência da implementação no contexto escolar. Após a caracterização inicial da escola e da turma, são apresentadas cada uma das sessões, com um esquema inicial, o plano pormenorizado da sessão e a reflexão posterior à prática docente.

A metodologia do trabalho responde às características próprias e particulares da PES. A revisão bibliográfica permite compreender o estado da arte e os paradigmas teóricos e hermenêuticos (sociais e religiosos) para a questão da infância e os seus direitos. O modelo de referenciação corresponde à norma Chicago 16 na sua versão estendida. Para a prática docente, a análise da turma utiliza elementos das Ciências da

Educação e da Psicopedagogia, proporcionando uma interpretação das características da amostra de alunos com que é desenvolvida a PES. A programação e a análise das práticas docentes respondem por sua vez aos registos e observações de campo e à recolha de informação junto dos alunos durante as aulas da PES.

## CAPÍTULO I – O LUGAR DA CRIANÇA NO CONTEXTO CULTURAL E RELIGIOSO

A infância transformou-se ao longo dos últimos séculos e hoje constitui um motivo de reflexão e interesse para científicos e pensadores de diferentes áreas do saber, entre os quais a Sociologia, a Pedagogia, a Psicologia e a Teologia. Como foi compreendida a infância ao longo da História? Qual a perspectiva do cristianismo sobre as crianças, os jovens e os seus direitos? Este primeiro capítulo aborda as questões sociais e culturais da infância, as perspectivas religiosas na compreensão deste fenómeno e a possível integração destas questões na reflexão conjunta e integrada de direitos, infância e cristianismo.

### **1. Perspetivas sobre as crianças na (r)evolução da sociedade: a infância na investigação científica**

O conceito de infância revela-se um elemento complexo que, apesar de parecer evidente e formar parte do quotidiano, está submetido a uma dualidade semântica.<sup>1</sup> Comummente, falar na criança é referir-se a um período da vida das pessoas individuais, medível por um intervalo de idade convencional.<sup>2</sup> Mas, sem esgotar o conceito e abstraindo-o do caso particular-individual, a infância aparece também como uma forma permanente de estrutura geracional.<sup>3</sup> Ao contrário do que acontece com a definição de criança, mais natural, no caso da infância, o conceito possui uma maior influência da

---

<sup>1</sup> Esta dualidade deve permitir perceber que o alcance de qualquer reflexão sobre as crianças deve ir além de perspetivas reducionistas e considerar toda a complexidade que este termo encerra.

<sup>2</sup> Cf. Ferran Casas, *Infancia: perspectivas psicossociales* (Barcelona: Paidós, 1998), 23–24.

<sup>3</sup> Cf. Jens Qvortrup, «Childhood as a Structural Form», em *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, ed. Jens Qvortrup, William A. Corsaro, e Michael-Sebastian Honig (London: Palgrave Macmillan UK, 2009), 23, doi:10.1007/978-0-230-27468-6\_2; Allison James e Adrian James, *Key Concepts in Childhood Studies* (Los Angeles: SAGE, 2012), 14–15. Posteriormente será analisada esta visão social da infância. Enquanto grupo social, a infância não possui princípio nem fim. Aliás, está associada a uma imagem coletiva, uma representação social que evolui com o tempo, incluindo as características biopsicossociais de sujeitos em desenvolvimento. Pela sua vez, considera também os elementos institucionais que separam a infância dos adultos.

história, da cultura e do significado social, incluindo não só os sujeitos, mas também as suas circunstâncias de vida.<sup>4</sup>

Uma das questões mais relevantes para a compreensão do fenómeno da infância está exatamente em perceber se sempre existiu a noção de criança ou se, porém, apareceu de forma recente a partir das transformações sociais dos últimos séculos. Perante esta questão, as opiniões dos autores e investigadores estão divididas.

Por um lado, Philippe Ariès revolucionou a compreensão da infância realizando uma arqueologia da criança que lhe permitiu considerar que este conceito seria uma criação recente emergida de uma revolução cultural. De facto, o autor começa analisando a ausência de crianças na arte antes do fim da Idade Média.<sup>5</sup> Também aponta para uma dualidade de sentimentos em torno da infância, oscilando entre os afetos do contexto familiar e a preocupação eclesiástica, legislativa e moral para preservar e corrigir criaturas que podiam inclinar-se para o mal.<sup>6</sup>

O centro do seu estudo tem a ver com a educação: apesar dos mosteiros terem incluído tradicionalmente escolas para a formação dos filhos dos nobres medievais, a massificação da escolarização<sup>7</sup> levou à catalogação das crianças e turmas em função da

---

<sup>4</sup> Cf. Barrie Thorne, «Crafting the interdisciplinary field of childhood studies», *Childhood* 14, n. 2 (2007): 149, doi:10.1177/0907568207078324. O autor explica também que, apesar da contínua transformação das circunstâncias, também existe o risco de simplificar a infância, reduzindo-a a um elemento unitário.

<sup>5</sup> Cf. Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (Éditions du Seuil, 1973), 23–27. Por exemplo, o autor considera que a arte medieval não conhecia a infância (ou não teria interesse em representá-la), até que no século XIV apareceram modelos de figuras infantis, avançando posteriormente para uma mais alargada diversificação das imagens. Estes modelos respondem à introdução da figura dos anjos-criança na escultura e na pintura, assim como a iconografia própria do Menino Jesus.

<sup>6</sup> Cf. *Ibid.*, 141. Posteriormente, a preocupação social incluiria também a preocupação pela higiene e a saúde física, transformando também o modo de compreender e conceitualizar a criança e o seu desenvolvimento. Ainda será interessante analisar a questão do duplo sentimento sobre as crianças desde a perspetiva teológica (ver nota 46).

<sup>7</sup> O autor considera que esta se iniciou-se com os colégios para nobres e burgueses e, posteriormente, massificando-se depois por meio das *petites-écoles*. Em muitos casos, estas escolas paroquiais e escolas de caridade ofereceram o acesso à educação para crianças de estratos sociais mais pobres.

idade.<sup>8</sup> Deste modo, produziu-se, segundo Ariès, um alargamento da infância, constituindo-se como uma faixa etária associada às escolas e com modelos disciplinares próprios como o currículo.<sup>9</sup>

O pensamento de Philippe Ariès enquadra-se no paradigma da construção social da infância, um modelo epistemológico que surge como contestação ao positivismo e à sociologia estrutural, ao defender que, para um estudo válido, o conceito de criança deve analisar as predisposições sociais, políticas, históricas e morais, através de uma leitura hermenêutica.<sup>10</sup>

Mas os resultados de Ariès na sua arqueologia das imagens da criança são contestados por outros autores como James, que o acusa de “presentismo” ao considerar que fica preso numa imagem que pertence ao reino da modernidade;<sup>11</sup> ou DeMause, para quem a tese interpretativa de Ariès está distorcida por esquecer que a relação dos adultos com as crianças pode ser interpretada como provisão de cuidados.<sup>12</sup>

Este último autor decifra as relações das crianças com os adultos através de três modelos de cuidado: o projetivo, o inverso e o empático.<sup>13</sup> A partir destas categorias considera um modelo histórico de evolução psicossocial na consideração da infância, com uma progressão nas práticas normativas.<sup>14</sup> Segundo DeMause, a transição do infanticídio,

---

<sup>8</sup> Cf. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, 185–86.

<sup>9</sup> Cf. *Ibid.*, 368–73.

<sup>10</sup> Cf. Allison James, Chris Jenks, e Alan Prout, *Theorizing childhood* (Cambridge: Polity Press, 1998), 26–27. Esta compreensão interpretativa e crítica tem também o risco de abrir uma porta ao relativismo, pois suspende as crenças e fundamentos sobre o conceito e permite uma adaptação particular à diversidade cultural. Por outras palavras, no seu desejo hermenêutico, aplicado ao caso da infância, pode acontecer a perda do conceito universal “criança” (e a defesa dos direitos universais da mesma) para interpretá-lo em função do contexto cultural.

<sup>11</sup> Cf. *Ibid.*, 4–5.

<sup>12</sup> Cf. Lloyd DeMause, «The Evolution of Childhood», em *The History of Childhood*, ed. Lloyd deMause (Northvale, N.J.: Jason Aronson, 1995), 5.

<sup>13</sup> *Ibid.*, 15–21. Segundo DeMause, no modelo projetivo, o adulto projeta na criança o seu próprio inconsciente (preocupações, desejos, hostilidades...). No modelo inverso, a criança substitui para o adulto uma figura importante na sua infância, assemelhando-se ao que seria esperado do “pai” ou da “mãe”, com uma relação invertida. Finalmente, no modelo empático, o adulto é capaz de descer ao nível da criança e interpretar/empatizar com as necessidades que esta tem, mantendo-se numa distância adequada e conseguindo satisfazê-las.

<sup>14</sup> *Ibid.*, 51–52.

comum na época clássica, para o abandono de crianças em amas e mosteiros, mais frequente na época medieval, já revela a passagem da centralidade das necessidades dos adultos para a proteção da vida da criança e os cuidados que esta precisava. Igualmente, a imagem da criança e a abordagem de educação/cuidados transforma-se desde a Idade Média até aos dias de hoje, evoluindo progressivamente para um modelo mais empático.<sup>15</sup>

Os estudos sobre a evolução histórica da infância e o seu significado não se esgotam nestes autores. Desde a perspetiva da análise da criança enquanto estrutura categorial, Qvortrup<sup>16</sup> analisa a infância identificando as suas especificidades enquanto grupo social e na sua interação com os outros grupos. Qvortrup julga que Ariès e DeMause são exemplos do crescente interesse na questão da infância, mas considera que ambos apresentam elementos problemáticos na interpretação da sociedade e da cultura.<sup>17</sup>

Segundo este autor, o modo como as crianças são compreendidas resulta da inter-relação de diferentes parâmetros políticos, sociais, culturais e tecnológicos das diferentes gerações em diferentes momentos históricos e, apesar das mudanças destes parâmetros, a infância manter-se-ia como uma “realidade estrutural permanente”<sup>18</sup>. O autor também

---

<sup>15</sup> No seguimento do pensamento de DeMause, durante os séculos XIV a XVII apareceu a visão da criança como um ser moldável. No século XVIII surgiu a pretensão da intrusão, que procura mesmo controlar o desenvolvimento mental e comportamental da criança. Uma grande viragem aparece no século XIX com o paradigma da socialização, que considera as ligações da criança com o meio em que cresce e se desenvolve. Finalmente, DeMause aborda um último momento próprio do século XX, em que existe uma relação de envolvimento para a satisfação das necessidades, mas que supõe o investimento de mais energias, especialmente para interpretar os conflitos e discussões e apoiar nos objetivos diários das próprias crianças.

<sup>16</sup> Jens Qvortrup, nascido em 1943 na Dinamarca, é professor emérito de Sociologia. Doutorado na Universidade de Copenhaga, as suas pesquisas iniciais trataram sobre o marxismo e as condições de vida nos países soviéticos. Contudo, é internacionalmente reconhecido pelo seu contributo na análise da criança como categoria social, a partir dos seus trabalhos sobre as questões macroestruturais da sociedade. É também o iniciador da Sociologia da Criança, reconhecida pela *Internacional Sociological Association*.

<sup>17</sup> Cf. Jens Qvortrup, «Societal position of childhood: the international project Childhood as a Social Phenomenon», *Childhood* 1, n. 2 (1993): 119–20, doi:10.1177/090756829300100207. A análise de Qvortrup está marcada pelo marxismo e, consequentemente pelas desigualdades e tensões económicas e materiais resultantes da interação social entre as crianças e os adultos.

<sup>18</sup> Qvortrup, «Childhood as a Structural Form», 25; Jens Qvortrup, «Are Children Human Beings or Human Becomings? A Critical Assessment of Outcome Thinking», *Rivista Internazionale di Scienze Sociali* 117, n. 3 (2009): 645. De facto, à diferença da visão psicológica e individualista da infância de cada sujeito, Qvortrup desenvolve uma mistura entre o período próprio da infância e a sua permanência como forma estrutural. A evolução da infância supõe

analisa a habitual visão da infância como uma realidade de futuro que deve ser cuidada. Desde a sua leitura sociológica, repara na tensão que pode existir entre a economia gerida pelo grupo social dos adultos e o investimento-benefício daí resultante.<sup>19</sup> Especificamente, Qvortrup explica que a transição do trabalho manual para o trabalho escolar criou uma reviravolta nos beneficiários do investimento, passando dos pais para o Estado.<sup>20</sup>

De facto, considerar que um dos objetivos prioritários da educação é a integração positiva das crianças na sociedade supõe, na opinião deste autor, que as crianças não fazem parte dessa sociedade ou que esta está regida pelo olhar e pela perspetiva dos adultos.<sup>21</sup> Como consequência destas visões e das transformações sociais, Qvortrup defende que está a produzir-se um fenómeno de prolongamento da infância, associado ao tempo crescente em que as crianças permanecem escolarizadas para satisfazer objetivos educativos maiores, mas atrasando a sua saída do lar familiar.<sup>22</sup>

---

também a evolução das condições das crianças, que mudaram também ao longo das diferentes épocas.

<sup>19</sup> Cf. Qvortrup, «Societal position of childhood: the international project Childhood as a Social Phenomenon», 120–21; Qvortrup, «Are Children Human Beings or Human Becomings? A Critical Assessment of Outcome Thinking». O autor explica que em lugar de ser considerados o presente, as crianças são normalmente vistas como a próxima geração. Qvortrup prefere abordar o que supõe para as crianças serem crianças, em lugar de olhar para sua futura etapa adulta. Perder o protagonismo das crianças corre o risco de torná-las objeto dos direitos de provisão e de proteção enquanto desenvolve uma tensão sobre a produtividade e a rentabilidade do seu desenvolvimento. Esta desigualdade provém da sua dependência e vulnerabilidade, da sua condição “não produtiva” em relação a épocas passadas e das desigualdades em relação à equação de perdas/ganhos na sua interação com o mundo dos adultos.

<sup>20</sup> Cf. Jens Qvortrup, «A volta do papel das crianças no contrato geracional», *Revista Brasileira de Educação* 16, n. 47 (2011): 324–27, doi:10.1590/S1413-24782011000200004; Qvortrup, «Childhood as a Structural Form», 30. As crianças já não são mais um elemento produtivo, mas um potencial de trabalho aquando forem adultos. A industrialização e o posterior desaparecimento do trabalho infantil inerente ao sistema afetaram o benefício que os pais podiam tirar dos filhos, consolidando uma prática crescente de diminuição da fertilidade nas sociedades desenvolvidas. Ter filhos deixou de supor uma fundamentação económica, tornando negativo o fluxo de riqueza entre gerações. Pela sua vez, esta alteração nas relações entre gerações afeta o desenvolvimento demográfico: ao reduzir o número de crianças produziu-se uma inversão na pirâmide populacional e, pela sua vez, esta diminuição no número de crianças levou para um olhar mais sentimentalista e protetivo, aproximando e tornando mais afetivas e protetivas as relações dos pais e dos filhos.

<sup>21</sup> Cf. Qvortrup, «Childhood as a Structural Form», 24.

<sup>22</sup> Cf. Qvortrup, «Societal position of childhood: the international project Childhood as a Social Phenomenon», 122.

Finalmente, Corsaro<sup>23</sup> oferece um outro olhar sobre o fenômeno da infância. O autor, influenciado pelo construtivismo<sup>24</sup>, analisou desde a pesquisa etnográfica, as características da cultura das crianças. Segundo este autor, existe uma cultura de pares que se nutre dos costumes e da informação emanada da cultura dos adultos, ao tempo que se reapropria dessa cultura transformando-a, participando das duas culturas.<sup>25</sup> Para Corsaro, nos processos de socialização das crianças existe um mecanismo interpretativo produtivo-reprodutivo<sup>26</sup> da cultura que vai além da simples imitação do mundo dos adultos e que se constrói na produção da própria cultura das crianças. Segundo descreve este autor, as crianças interiorizam a cultura dos adultos através do filtro e matiz da sua prospeção, das suas preocupações e das invenções próprias da fantasia.<sup>27</sup> A análise etnográfica de Corsaro, centrada principalmente nas crianças em idade pré-escolar, pressupõe não agir do modo típico adulto, mas entrar na cultura das crianças suspendendo a pretensão de exercer o papel ativo e dominador na interação com estas.<sup>28</sup>

---

<sup>23</sup> William Corsaro nasceu em 1948 nos Estados Unidos. É professor emérito de Sociologia na Universidade de Indiana, doutorado na mesma área pela Universidade de Carolina do Norte. Os seus estudos, premiados pela *American Sociological Association*, abordam as questões da infância, a sociologia da educação e as culturas de pares desde a análise da cultura própria da criança e a sua interação com a cultura dos adultos. Os seus métodos de investigação respondem principalmente ao modelo da investigação etnográfica.

<sup>24</sup> Cf. William Arnold Corsaro, «Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures», *Social Psychology Quarterly* 55, n. 2 (1992): 160–61, doi:10.2307/2786944. Como contestação ao comportamentalismo ou behaviorismo, Corsaro adere às teorias construtivistas de Piaget e Vigotsky, mas criticando o individualismo ao considerar que os processos de socialização das crianças são coletivos, e não unicamente privados.

<sup>25</sup> Cf. William Arnold Corsaro, «Interpretive Reproduction in Children's Play», *American Journal of Play* 4, n. 4 (2012): 488–89.

<sup>26</sup> Cf. Corsaro, «Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures», 161; William Arnold Corsaro, «A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças», *Educação, Sociedade e Cultura* 17 (2002): 114; Corsaro, «Interpretive Reproduction in Children's Play», 488.

<sup>27</sup> Cf. Corsaro, «A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças», 114–115; 122; Corsaro, «Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures», 163–64; William Arnold Corsaro e Berit Overa Johannesen, «The Creation of New Cultures in Peer Interaction», em *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*, ed. Jaan Valsiner e Alberto Rosa (New York: Cambridge University Press, 2007), 444. Apesar dos adultos servirem de modelos, a cultura não é um elemento que está no interior da criança, mas que nasce fruto dos processos de negociação entre os atores que partilham o seu conhecimento. Deste modo, a cultura não é simplesmente reproduzida, mas abre a possibilidade para a mudança cultural.

<sup>28</sup> Cf. William Arnold Corsaro, «Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas», *Educação & Sociedade* 26, n. 91 (2005): 446–47, doi:10.1590/S0101-73302005000200008. Este novo modelo de relação cujo objetivo é



Este crescente interesse pelo estudo e compreensão do papel das crianças em relação ao mundo dos adultos permite questionar o impacto que teve em outros âmbitos. A pesquisa científica desenvolveu uma área específica do conhecimento chamada de Estudos da Criança<sup>29</sup> que pretende abordar um campo complexo caracterizado pela sua interdisciplinaridade<sup>30</sup> e que analisa o desenvolvimento da criança, os processos de categorização e institucionalização, aplicados especialmente à educação e à proteção dos mais pequenos.<sup>31</sup>

## **2. Perspetivas religiosas na compreensão da criança: o mundo simples dos “miúdos” que pode salvar os “graúdos”**

Mas qual é o impacto desta revolução epistemológica sobre as crianças na Teologia? Primeiro, será analisada a evolução religiosa do estudo das crianças, realizando uma aproximação à Teologia da Criança e às formas tradicionais de abordar a infância. Num segundo momento, o estudo do contributo católico possibilitará elaborar um quadro de reflexão que situa, à luz do pensamento de Karl Rahner e de Hans Urs von Balthasar,

---

estritamente de pesquisa etnográfica supõe, como o próprio autor reconhece, um abandono da sua condição de adulto para poder entrar dentro da cultura das crianças, mesmo quando esta nova condição restringe a autoridade que exerce sobre as crianças. Esta perspetiva de análise de Corsaro fundamenta-se nas teorias de Goffman sobre os diferentes agentes das instituições e reflete sobre o desenvolvimento das predisposições ou *habitus* explicados por Bordieu.

<sup>29</sup> A partir do termo anglo-saxónico que lhe deu origem corresponderia inicialmente a *Children's Studies*, evolucionado posteriormente para *Childhood Studies*.

<sup>30</sup> Cf. Thorne, «Crafting the interdisciplinary field of childhood studies», 149–50; James e James, *Key Concepts in Childhood Studies*, 19. O objetivo da análise da infância desde diferentes perspetivas como pode ser a antropologia, a sociologia, o desenvolvimento humano, o trabalho social, os estudos culturais, a educação, a religião ou a lei permite trazer a categoria da idade e da infância ao centro da análise, organizando as diferentes áreas de saber relativas a esta faixa etária. Por contraposição aos pressupostos lineares da psicologia do desenvolvimento convencional, os Estudos da Criança optam por uma abordagem que, desde o momento histórico, analisa os significados e os processos de relação nos quais as crianças crescem e participam das instituições sociais. O cruzamento das diferentes disciplinas de estudo permite um rico diálogo para a reflexão.

<sup>31</sup> Cf. Martin Woodhead, «Child Development and the Development of Childhood», em *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, ed. Jens Qvortrup, William A Corsaro, e Michael-Sebastian Honig (London: Palgrave Macmillan UK, 2009), 47–56, doi:10.1007/978-0-230-27468-6\_4.

a dignidade das crianças e aquilo que os adultos cristãos podem recuperar do seu ser-criança para aprofundar na própria fé.

*2.1. No caminho teológico para uma disciplina própria: “Jesus chamou um menino e colocou-o no meio deles” (Mt 18,2)*

Na reflexão teológica, a questão da infância ficou normalmente silenciada<sup>32</sup> e não ocupou um espaço habitual no estudo regular, formando-se um hiato com o rápido desenvolvimento das políticas mundiais relativas à infância.<sup>33</sup>

Como exemplo desta situação aparece o papel ambíguo desempenhado pelo cristianismo no seu compromisso ético e social com a infância e juventude: apesar de ter fomentado obras para a educação e proteção das crianças mais necessitadas, também foi criticado por “práticas adulto-centristas”<sup>34</sup> e condutas negligentes e abusivas, como é o caso dos escândalos de pederastia<sup>35</sup>. Para superar estas últimas situações, o Papa Francisco criou recentemente a Comissão Pontifícia para a Tutela dos Menores, com o

---

<sup>32</sup> Cf. Bonnie J. Miller-McLemore, «Children’s voices, spirituality, and mature faith», em *Children’s voices: children’s perspectives in ethics, theology and religious education*, ed. Annemie Dillen e Didier Pollefeyt (Leuven: Peeters, 2010), 17–48; Guy Bedouelle, «“Deixai vir a mim os pequeninos”. Reflexão sobre o lugar da criança na Igreja», *Communio* 2, n. 2 (1985): 109–26. Na opinião de Bedouelle, só o batismo das crianças aparece no estudo e reflexão da teologia cristã.

<sup>33</sup> Cf. Dawn Devries, «Toward a Theology of Childhood», *Interpretation: A Journal of Bible and Theology* 55, n. 2 (2001): 162, doi:10.1177/002096430005500205. A autora considera que existem poucos conteúdos na Teologia tradicional que sejam realmente úteis à teologia contemporânea para uma reflexão sistemática sobre a infância e sobre as crianças.

<sup>34</sup> Adrian Thatcher, «Theology and Children: Towards a Theology of Childhood», *Transformation: An International Journal of Holistic Mission Studies* 23, n. 4 (2006): 194–95, doi:10.1177/026537880602300402.

<sup>35</sup> Cf. João Paulo II, «Carta Apostólica Motu Proprio “Sacramentorum Sanctitatis Tutela”», *AAS* 93 (2001): 737–39; Bento XVI, *Carta Pastoral do Santo Padre Bento XVI aos Católicos na Irlanda (19 de março de 2010)* (Roma: Libreria Editrice Vaticana, 2010), [http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/letters/2010/documents/hf\\_ben-xvi\\_let\\_20100319\\_church-ireland.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/letters/2010/documents/hf_ben-xvi_let_20100319_church-ireland.html). No *Motu Proprio*, o Papa João Paulo II aprovava a consideração da pederastia como delitos graves que competia à Congregação para a Doutrina da Fé. A preocupação dos papas posteriores com a questão dos abusos concretizou-se em diferentes publicações em que estes expressavam a sua inquietação, como a Carta Pastoral de Bento XVI em que pretende refletir sobre as feridas deixadas pelos abusos sexuais no seio da Igreja irlandesa.

objetivo de promover a tutela da dignidade das crianças vulneráveis.<sup>36</sup> Ainda, os recentes acontecimentos provocados pelos escândalos de abusos nos Estados Unidos levaram à publicação duma carta em que o pontífice reconheceu a vergonha, o arrependimento da comunidade eclesial e a solidariedade no sofrimento, pelo qual os cristãos “somos desafiados a assumir a dor de nossos irmãos feridos na sua carne e no seu espírito”<sup>37</sup>.

Contudo, no âmbito da reflexão teológica sobre a questão das crianças, apesar da ausência histórica de um pensamento religioso sistemático nesta área específica, é possível constatar nas últimas décadas o nascimento de uma outra especialização denominada Teologia da Criança, com raízes nos Estudos da Criança, e que assume também uma alta componente interdisciplinar.<sup>38</sup> Por causa do forte desenvolvimento que a última teve nos países anglo-saxônicos, na Teologia da Criança ressalva-se a componente ecumênica<sup>39</sup> no estudo científico, pois as diferentes tradições cristãs

---

<sup>36</sup> Cf. Francisco, *Quirógrafo para a instituição da Pontifícia Comissão para a Tutela dos Menores (22 de março de 2014)* (Roma: Libreria Editrice Vaticana, 2014). Apesar dos trabalhos da Comissão estarem relacionados profundamente com a atenção às vítimas dos abusos, a preocupação pelas questões da proteção das crianças e jovens, os seus direitos e o seu estatuto na vida eclesial são anteriores à Comissão. Esta nasce em 2014, mas a génese começa no conselho de cardeais de dezembro de 2013 quando a Igreja católica toma consciência da urgência de abordar as questões relativas à proteção das crianças e jovens. Especificamente a Comissão está integrada por clérigos e leigos, formados em diferentes áreas como a teologia moral, o direito, a pedopsiquiatria e a psicoterapia. Seu trabalho consiste em orientar as ações da Igreja católica neste âmbito, cooperando também com quantos, individualmente ou de forma organizada, perseguem o mesmo objetivo.

<sup>37</sup> Francisco, «Carta ao Povo de Deus (20 de agosto de 2018)», 2018, 2, [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2018/documents/papa-francesco\\_20180820\\_lettera-popolo-didio.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2018/documents/papa-francesco_20180820_lettera-popolo-didio.html). O Papa Francisco chama os cristãos a lutar contra todas as formas de corrupção, especialmente nos casos de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Esta solidariedade passa por sofrer com os que sofrem e por uma resposta eclesial aos abusos e maus-tratos perpetrados contra as vítimas. O Papa não olha unicamente para os indivíduos que cometeram os abusos, mas para todos os cristãos que, como Povo de Deus, são solidários também no pecado e “imploram o perdão e a graça da vergonha e da conversão”.

<sup>38</sup> Cf. Marcia JoAnn Bunge, «The Child, Religion, and the Academy: Developing Robust Theological and Religious Understandings of Children and Childhood», *The Journal of Religion* 86, n. 4 (2006): 549–50, doi:10.1086/505894. Esta perspectiva está ligada à preocupação pública pelo bem-estar das crianças e a consciência sobre as mudanças que hoje afetam a este grupo.

<sup>39</sup> Esta condição ecumênica pode ser explicada por causa dos Estudos da Criança se terem desenvolvido principalmente no âmbito anglo-saxão: são os teólogos das igrejas protestantes que primeiramente fizeram entrar em diálogo a Teologia com a pesquisa científica sobre a infância. Porém, desde a reflexão da Teologia Sistemática encontramos também outros autores católicos que chegaram a conclusões que se orientavam também para a importância do papel

oferecem um olhar específico sobre as componentes bíblicas, teológicas e psicossociais da infância.

A Teologia da Criança surge como uma área específica da Teologia que permite, por um lado, analisar os diferentes olhares sobre as crianças na Escritura e na Tradição, e por outro, compreender o papel da criança desde uma outra perspectiva para aprofundar e compreender o Mistério de Deus.

O *Child Theology Movement*<sup>40</sup> elaborou uma definição indicando que:

“A Teologia da Criança é uma investigação que considera e avalia os tópicos centrais de teologia – histórica, bíblica e sistemática – sob o olhar da criança colocada por Jesus Cristo no meio dos discípulos. Esta criança é como uma lente através da qual podem ser vistos com mais clareza alguns aspectos de Deus e da sua revelação”<sup>41</sup>.

Efetivamente, os prelúdios da investigação e reflexão nesta área situam-se na pesquisa empírica, ao investigar junto das crianças as suas perspectivas religiosas.<sup>42</sup> Contudo, Marcia Bunge acrescenta que a Teologia da Criança deve orientar-se para uma compreensão diferenciada das crianças, olhando para os compromissos cristãos com elas, em base à revisão das doutrinas e das práticas.<sup>43</sup> Esta perspectiva, unida com as situações de injustiça, exploração e abuso que muitas crianças sofrem em todo o mundo, faz com

---

da criança na fé. Entre os principais autores protestantes salientamos a figura de Marcia J. Bunge, da Igreja Evangélica Luterana (Gustavus Adolphus College); Dawn DeVries, da Igreja Presbiteriana (Union Presbyterian Seminary); Adrian Thatcher, da Igreja Anglicana (University of Exeter); e, Haddon Willmer, da Igreja Baptista (University of Leeds). Dentro da Igreja Católica os principais contributos aparecem na reflexão dos teólogos Karl Rahner e Hans Urs von Balthasar.

<sup>40</sup> Trata-se de um movimento que, constituído legalmente enquanto associação no Reino Unido, promove a pesquisa teológica e a educação e formação de agentes de pastoral dentro do cristianismo desde a ótica das práticas e ensinamentos de Jesus Cristo sobre as crianças. O seu trabalho está espalhado pelos diferentes continentes e reúne a colaboração de diferentes igrejas cristãs.

<sup>41</sup> Keith J. White e Haddon Willmer, *Introduction to Child Theology* (London: Child Theology Movement, 2006), 4.

<sup>42</sup> Cf. Holger Dörnemann, «“Kindertheologie” - Ein religionspädagogisches Resümee nach zwei Jahrzehnten eines theologischen Perspektivenwechsels», *MThZ* 63, n. 1 (2012): 86–87, doi:10.5282/mthz/4920.

<sup>43</sup> Cf. Marcia JoAnn Bunge, «Kinder, das Bild Gottes und die Christologie», *Evangelische Theologie* 71, n. 3 (2011): 166, doi:10.14315/evth-2011-71-3-165.

que vários autores estabeleçam uma afinidade com a Teologia da Libertação e a Teologia Feminista,<sup>44</sup> chegando a aparecer uma denominação específica, chamada de *childism*<sup>45</sup>.

A abordagem teológica da criança pode ser interpretada desde duas perspectivas tradicionais opostas, como já foi apresentado anteriormente.<sup>46</sup> A análise de Wall permite uma visão integradora da Escritura e das diferentes reflexões teológicas, resumindo as posições básicas das duas tendências referidas.

Em primeiro lugar, a visão “*bottom-up*”<sup>47</sup> da infância, marcada pelo otimismo teológico, considera as crianças ontologicamente boas, seres puros, livres e capazes de dar e receber amor, autênticos tesouros da alegria divina. Na Bíblia aparecem também excertos que apoiam esta consideração da infância. Por exemplo, Jesus Cristo encoraja os discípulos para receber os *pequeninos*<sup>48</sup>, como signo de quem acolhe o Pai (cf. Mc 9,37; Lc 9,48; Jo 13,20). E, ainda, noutras passagens do Evangelho, explica que “se não voltardes a ser como criancinhas, não podereis entrar no Reino do Céu”<sup>49</sup> (Mt 18,3), semelhante a como acontece com Nicodemo, que é chamado a nascer de novo (cf Jo 3,3-6). Mais tarde, os Padres da Igreja usaram esta perspectiva para definir o seguimento de Jesus Cristo: no caso de Clemente de Alexandria, compara o fiel cristão com a criança

---

<sup>44</sup> Cf. Thatcher, «Theology and Children: Towards a Theology of Childhood», 196; Bunge, «Kinder, das Bild Gottes und die Christologie», 166; White e Willmer, *Introduction to Child Theology*, 16–17. Segundo Thatcher, esta leitura teológica deve considerar as situações em que os progenitores não colocam os interesses dos filhos em primeiro lugar, levando para uma prática transformadora da realidade a partir do diálogo com a tradição cristã, as teorias sociais e as necessidades dos mais vulneráveis. Bunge opina que a Teologia da Criança proporciona também voz a um coletivo que, por vezes, foi marginalizado e oprimido. Pela sua vez, White e Willmer explicam que a Teologia da Criança aparece também num contexto de mudança da consciência sobre as crianças, como aconteceu com os pobres e as mulheres anteriormente.

<sup>45</sup> Cf. John Wall, «Human Rights in Light of Children: a Christian Childist Perspective», *Journal of Pastoral Theology* 17, n. 1 (2007): 54, doi:10.1179/jpt.2007.17.1.006. O autor defende este neologismo como uma analogia a outras correntes hermenêuticas como o feminismo, a ecologia ou o humanismo.

<sup>46</sup> Como referido na nota 6, será discutida agora a reflexão de Philippe Ariès desde uma chave de leitura religiosa.

<sup>47</sup> Wall, «Human Rights in Light of Children: a Christian Childist Perspective», 56; John Wall, «Human Rights in Light of Childhood», *International Journal of Children's Rights* 16, n. 4 (2008): 525, doi:10.1163/157181808X312122.

<sup>48</sup> O termo aparece em mais textos evangélicos (cf. Mt 18, 6-14; 1 Jo 2, 1) com o termo de *mikroi* ou *teknta*, referindo-se às criancinhas, aos filhinhos, ou aqueles humildes ou marginalizados.

<sup>49</sup> As citações bíblicas são extraídas da *Bíblia Sagrada*, 5.<sup>a</sup> ed. (Lisboa: Difusora Bíblica, 2006).

que segue o Pedagogo, alegoria da figura de Jesus Cristo;<sup>50</sup> e São João Crisóstomo coloca a criança como modelo de vida simples e virtuosa que deve ser imitada.<sup>51</sup>

Outra visão contrária é a chamada “top-down”<sup>52</sup>, mais pessimista e marcada pela questão do pecado original, que salienta a necessidade de conduzir as crianças por caminhos de razão e moralidade. Na reflexão teológica, esta tendência influenciada pela filosofia platônica pode ser revista em diferentes textos paulinos (cf. 1 Co 3,1b-3a; 13,11; Ef 4,14)<sup>53</sup>. Igualmente, santo Agostinho, num esforço por responder às teses pelagianas sobre o Batismo (e no qual deve ser enquadrada a sua posição)<sup>54</sup>, ao defender a universalidade do sacramento, considera que toda criança está influenciada pelo pecado, e salva a inocência dos pequenos pela falta de forças que lhes impede de pecar.<sup>55</sup> A teologia deste Padre da Igreja e, de modo especial, a releitura posterior realizada por

---

<sup>50</sup> Cf. Clemente de Alexandria, «El Pedagogo», Liv. I, Cap. V, 16.1-17.1 (PG 8, 268-269), em *Fuentes Patristicas* (Madrid: Editorial Ciudad Nueva, 1994), 107–9. Para São Clemente a reflexão parte da Sagrada Escritura, tomando o sentido alegórico da citação evangélica de Mt 19, 14. Explica que pode ser comparado Jesus Cristo, o Logos, com o pedagogo que conduz as crianças. Especificamente, pode ser compreendida através do seguinte texto: “Ἀμέλει καὶ ἡμεῖς τὰ κάλλιστα καὶ τελεώτατα τῶν ἐν τῷ βίῳ κτημάτων παιδικῇ προσηγορίᾳ τιμήσαντες παιδείαν καὶ παιδαγωγίαν κεκλήκαμεν. Παιδαγωγίαν δὲ ὁμολογοῦμεν εἶναι ἀγωγὴν ἀγαθὴν ἐκ παιδῶν πρὸς ἀρετὴν. (...) Παῖδες οὖν εἰκότως οἱ θεὸν μόνον ἐγνωκότες πατέρα ἀφελεῖς καὶ νήπιοι καὶ ἀκέραιοι, οἱ κεράτων μονοκεράτων ἐρασταί.”

<sup>51</sup> Cf. São João Crisóstomo, «Homilia 62, 4» (PG 58, 601), em *Obras de San Juan Crisóstomo* (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2007), 297. As crianças possuem, segundo o autor, uma vida semelhante à dos anjos, caracterizada pelo perdão, pelo amor e pela pobreza, ao não colocarem os seus interesses nos bens passageiros, como é possível ler neste excerto: “Καὶ γὰρ πάντων τῶν παθῶν καθαρεῦει ἡ ψυχὴ ἢ τοῦ παιδίου· τοῖς λελυπηκόσιν οὐ μνησικακεῖ, ἀλλ’ ὡς φίλοις προσέρχεται, ὡς οὐδενός γενομένου. (...) Τὸ γὰρ οἰκεῖον καὶ ἀλλότριον οὐ πενία, οὐ πλοῦτος, ἀλλὰ φιλία διαγινώσκειν οἶδε· καὶ τῶν ἀναγκαίων οὐδὲν πλέον ἐπιζητεῖ, ἀλλ’ ὅσον ἐμπλησθῆναι τοῦ μαστοῦ, καὶ ἀφίσταται τῆς θηλῆς. Τὸ παιδίον οὐ λυπεῖται ἐφ’ οἷς ἡμεῖς· οἶον ἐπὶ ζημίας χρημάτων, καὶ τοῖς τοιοῦτοις· οὐ χαίρει πάλιν ἐφ’ οἷς ἡμεῖς, τοῖς ἐπικήροις τούτοις· οὐκ ἐπτόχεται πρὸς· κάλλη σωμάτων.”

<sup>52</sup> Wall, «Human Rights in Light of Children: a Christian Childist Perspective», 57; Wall, «Human Rights in Light of Childhood», 524.

<sup>53</sup> Neste caso, Paulo diferencia os comportamentos da criança em contraposição dos que considera próprios do adulto. No contexto, a criança representa o agir, o conhecimento e amor imperfeitos presentes que desapareceriam na perspetiva escatológica, própria do adulto em Cristo.

<sup>54</sup> Cf. Bedouelle, «“Deixai vir a mim os pequeninos”. Reflexão sobre o lugar da criança na Igreja», 113.

<sup>55</sup> Cf. Santo Agostinho, «Confissões», Liv. I, Cap. 7 (PL 32, 665) em *Obras de San Agustín (Tomo II)* (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1951), 88–89. “Quis me commemorat peccatum infantiae meae – quoniam nemo mundus a peccato coram te, nec infans, cuius est unius diei vita super terram – quis me commemorat? (...) Ita imbecillitas membrorum infantium innocens est, non animus infantium.”. Este pensamento de Santo Agostinho ainda é maiormente desenvolvido em *De Peccatorum neritis et remissione*, I, 35, 66.

Lutero e Calvino marcaram os ambientes protestantes; a título de exemplo, o último considera que as crianças são portadoras das “sementes do pecado”<sup>56</sup>.

Estas duas tendências básicas na reflexão teológica da infância permitem observar que o cristianismo não manteve uma posição unívoca sobre a consideração teológica das crianças. Em primeiro lugar, porque a infância não ocupou um lugar sistemático de reflexão; em segundo lugar, porque apesar da frequência com que pode aparecer a figura da criança, esta surge sempre em função da vivência adulta da fé, e contextualizada pelas diferentes posições sobre a antropologia teológica e a soteriologia.

## *2.2. O contributo de Karl Rahner e Hans Urs von Balthasar: o valor da criança que confia no Pai*

No âmbito católico, a questão da Teologia da Criança permanece praticamente inexplorado e não existem referências sistemáticas no Magistério da Igreja sobre o que as crianças são ou sobre o modo como os cristãos devem cuidar delas.<sup>57</sup> Apesar do grande desenvolvimento da Teologia Prática e da Pedagogia e Psicologia da Religião durante o passado século para poder transmitir<sup>58</sup> a mensagem cristã, o estudo sobre o papel das crianças na Revelação aparece unicamente como síntese de alguns poucos teólogos. À

---

<sup>56</sup> João Calvino, «Institutio Christianae Religionis», Liv II, cap. 1-8, em *A Instituição da Religião Cristã (Tomo I)* (São Paulo: Editora UNESP, 2007), 234. Calvino define o pecado original, fonte das obras da carne (usando o termo da epístola paulina aos Gálatas) e coloca na corrupção humana, por natureza e fruto do pecado de Adão, a causa da condenação. E, para ele, as próprias crianças trazem já o pecado e a condenação desde o colo materno. E, apesar de não exercer esse mal, são portadores do mesmo enquanto semente, em toda a sua natureza.

<sup>57</sup> Cf. Todd David Whitmore e Tobias Winright, «An Undeveloped Theme in Catholic Teaching», em *The Challenge of Global Stewardship: Roman Catholic Responses*, ed. Maura Y. Ryan e Todd David Whitmore (Notre Dame: University of Notre Dame, 1997), 161; 175; Mary Ann Hinsdale, «“Infinite Openness to the Infinite”: Karl Rahner’s Contribution to Modern Catholic Thought on the Child», em *The Child in Christian Thought*, ed. Marcia JoAnn Bunge (Cambridge: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 2001), 406. A maioria da produção do Magistério sobre este tema está dentro da questão da família e não propriamente na questão da infância. Apesar disto, as crianças são também consideradas dentro da educação e da evangelização, mas não como objeto direto de estudo, mas como destinatários e recetores da missão da Igreja.

<sup>58</sup> Convém salientar que o contributo destas disciplinas teológicas passa principalmente pelo estudo da evangelização das crianças e jovens, e não ao contrário.

diferença dos estudos protestantes contemporâneos já referidos, no âmbito católico, o valor da criança, em lugar de ser ponto de partida, aparece paradoxalmente como lugar de chegada.<sup>59</sup>

De facto, apesar de estar marcado pela visão da inocência intrínseca da infância,<sup>60</sup> o trabalho de Rahner é um dos mais importantes contributos católicos para a defesa da dignidade da criança.<sup>61</sup> Segundo Hinsdale, a teologia de Rahner, profundamente pastoral, olha em primeiro lugar para as demandas que as diferentes situações colocam à Teologia como um todo.<sup>62</sup> No caso das crianças, o teólogo jesuíta alemão explica que a infância não seria unicamente um tempo cronológico preparatório, mas um estado permanente que não desaparece e que, tomando a expressão de São João Paulo II, “caminha para a eternidade”<sup>63</sup>. Noutras palavras, a infância biológica seria apenas o prelúdio da infância do adulto.<sup>64</sup> Em Balthasar encontra-se uma perspetiva semelhante: a partir dos seus

---

<sup>59</sup> Este facto pode ajudar a refletir sobre a necessidade de abordar a questão desde uma vida indutiva e dedutiva. Os diferentes caminhos parecem chegar a um mútuo encontro que permite ao teólogo considerar que a realidade e a doutrina podem, em conjunto, oferecer um novo olhar sobre a questão da infância.

<sup>60</sup> Cf. John Wall, «Fallen Angels : A Contemporary Christian Ethical Ontology of Childhood», *International Journal of Practical Theology* 8, n. 2 (2004): 169, doi:10.1515/ijpt.2004.8.2.160.

<sup>61</sup> Cf. Bunge, «Kinder, das Bild Gottes und die Christologie», 169; Hinsdale, «“Infinite Openness to the Infinite”: Karl Rahner’s Contribution to Modern Catholic Thought on the Child», 443–44. Segundo estas autoras, o contributo de Rahner concebe a infância como a possibilidade de abertura ao infinito de Deus. Especialmente, o teólogo permite compreender a infância como uma dimensão que ultrapassa uma determinada etapa vital ou temporal e isso lhe possibilita considerar a criança como condição básica de existência. Portanto, a criança será um ser humano com valor completo e não simplesmente um sujeito imerso no processo de aperfeiçoamento até chegar à etapa adulta.

<sup>62</sup> Cf. Hinsdale, «“Infinite Openness to the Infinite”: Karl Rahner’s Contribution to Modern Catholic Thought on the Child», 417–18. Esta pastoral possui também um carácter mistagógico, considerando na própria experiência a abertura do próprio sujeito ao encontro com Deus. Esta será a base do método transcendental que procura as condições para a possibilidade da experiência de Deus. Deste modo, a pastoral não pode ficar reduzida ao doutrinamento.

<sup>63</sup> Cf. João Paulo II, «Carta Encíclica “Dives in misericordia” sobre a Misericórdia Divina (30 de novembro de 1980)», *AAS* 72 (1980): n. 13. A ideia da caminhada contínua do cristão, desde a sua nascença, aparece também no magistério da Igreja. O Papa explicou através do conceito *in statu viatoris*, um estado de peregrino associado ao estado de conversão contínua.

<sup>64</sup> Cf. Karl Rahner, «Gedanken zu einer Theologie der Kindheit», *Geist und Leben* 36 (1963): 105–106; 113. Na opinião do autor, toda a criança é já um ser humano e enquanto pessoa possui uma dignidade total e não dependente da dimensão espaço-temporal que unicamente vislumbra o momento presente. Esta atemporalidade e universalidade da dignidade da criança permite contemplar também o seu valor já dentro do seio materno.



contributos, é possível descobrir a infância como um valor em si própria.<sup>65</sup> Deste modo, a criança possui uma dimensão escatológica, que remete para a vida eterna.<sup>66</sup> E, de facto, desde a espiritualidade, habitualmente é considerado que as crianças possuem uma capacidade intuitiva para a felicidade, marcada por um profundo sentimento de eternidade e de vida.<sup>67</sup>

Rahner também mantém que a infância constitui um mistério que revela a atitude com que o cristão pode viver e que lhe permite encontrar, em último término, o mistério de Deus.<sup>68</sup> Desde o ponto de vista bíblico, o teólogo explica que a Escritura não define<sup>69</sup> o que é uma criança e, apesar de esta aparecer associada em várias ocasiões com o imperfeito e inferior, fruto da cultura judaica, salienta a revalorização que Jesus faz das crianças como exemplo de vida e experiência de Deus.<sup>70</sup>

No caso de Balthasar, este mistério da infância à luz da experiência de Deus fundamenta-se na existência de uma “identidade arquetípica”<sup>71</sup>, consistente na relação básica entre a mãe e a criança no agradecimento e na doação recíproca, enquanto se mantém a unidade e separação entre ambos. O Papa Francisco também salienta esta

---

<sup>65</sup> Cf. Christophe Potworowski, «A atitude da criança na Teologia de Hans Urs von Balthasar», *Communio* 2, n. 2 (1995): 130. O teólogo suíço descarta a ideia de uma infância que deve ser ultrapassada e esquecida, como uma simples etapa no caminho para a plenitude humana. Porém, é possível encontrar nela um espírito pré-ético de santidade.

<sup>66</sup> Cf. Hinsdale, «“Infinite Openness to the Infinite”: Karl Rahner’s Contribution to Modern Catholic Thought on the Child», 423.

<sup>67</sup> Cf. Bedouelle, «“Deixai vir a mim os pequeninos”. Reflexão sobre o lugar da criança na Igreja», 121.

<sup>68</sup> Cf. Rahner, «Gedanken zu einer Theologie der Kindheit», 109–10.

<sup>69</sup> Considera que a definição não estaria explicitada por considerar-se já pressuposta nos relatos bíblicos pelo facto do conceito de criança formar parte da experiência do hagiógrafo e do leitor.

<sup>70</sup> Cf. Rahner, «Gedanken zu einer Theologie der Kindheit», 109.

<sup>71</sup> Hans Urs von Balthasar, *Se não vos tornardes como crianças* (Prior Velho: Paulinas Editora, 2014), 25. Esta dimensão arquetípica supõe que a forma final só pode ser vivida a partir da sua forma originária.

importância relacional para o desenvolvimento da fé (cf. LF §53)<sup>72</sup>, e Rahner relembra as dificuldades que surgem quando existe a experiência do abandono<sup>73</sup>.

Longe de esgotar-se em si própria, a relação parento-filial pode ser compreendida como dom de Deus, conferindo a dignidade da criança como imagem de Deus.<sup>74</sup> E, pela sua vez, esta relação funciona como analogia<sup>75</sup> da ligação entre a criatura e Deus<sup>76</sup>, da comunhão que, como acontece no colo materno, abre ao amor entendido como *imago trinitatis*.<sup>77</sup> Coincidente com o teólogo suíço, para Rahner, a dimensão profunda e madura da infância humana em relação a Deus permite acolher a Sua autocomunicação, abrindo-se à graça da filiação divina e constituindo-se fundamento do valor da própria infância, num apelo para a recuperação da atitude própria da criança.<sup>78</sup>

No entender de Balthasar, o próprio Jesus viveu esta experiência da infância madura, em profunda dependência do Pai:

“A atitude da criança não antecipa de forma alguma um saber expresso acerca da cruz futura, mas na sua obediência confiante ao Pai reside decerto a disponibilidade para ir até onde a vontade amorosa do Pai decretar. Esta confiança originária no Pai, não perturbada por qualquer suspeição, radica no comum Espírito Santo do Pai e do Filho: no Filho, o

---

<sup>72</sup> Cf. Francisco, «Carta Encíclica “Lumen Fidei”», *AAS* 105 (2013): 555–596. Para o Papa Francisco, as crianças desenvolvem a sua capacidade de confiança no amor dos pais. Por isso, a família possui um lugar prioritário no desenvolvimento da pessoa e da sua fé.

<sup>73</sup> Cf. Rahner, «Gedanken zu einer Theologie der Kindheit», 111. Sem cair no reducionismo de pensar que a vivência da fé não vai além da projeção da relação paterno-filial, a experiência infantil da paternidade pode condicionar a capacidade de abertura e confiança. Deste modo, uma infância aberta à vida, ao amor e à segurança possui maiores recursos pessoais para poder encarar quando adulto a experiência do vazio e da falta de sentido.

<sup>74</sup> Cf. Whitmore e Winright, «An Undeveloped Theme in Catholic Teaching», 177. No âmbito católico, a dignidade da criança encontrou sólidas bases no relato do Génesis: a criação do ser humano à imagem de Deus, independentemente da idade, e a bondade da criação em si mesma, compreendida como dom, permitindo entender que os filhos são uma bênção. Estes fundamentos permitem defender uma posição contrária ao aborto através de documentos como a instrução *Donum vitae* e a encíclica *Humanae vitae*.

<sup>75</sup> Cf. DH 806. A analogia, como explicada em 1215 pelo Concílio Ecuménico de Letrão IV enquanto figura teológica e na sua referência a Deus, permite afirmar a semelhança entre os termos da comparação, enquanto também evidencia a maior diferença entre ambos.

<sup>76</sup> Cf. João Manuel Duque, «Deus “Pai” - algumas questões», *Atrium* 25/26 (1999): 20–21. A referência de Deus como Pai simboliza também a alteridade da origem com todos. Na diferença e na doação do Pai, é possível descobrir a diferença entre o Criador e a criatura.

<sup>77</sup> Cf. Balthasar, *Se não vos tornardes como crianças*, 26–28.

<sup>78</sup> Cf. Rahner, «Gedanken zu einer Theologie der Kindheit», 113–14.

Espírito mantém viva a confiança inabalável de que cada ordem do Pai (...) será sempre um decreto de amor.”<sup>79</sup>

Semelhante a como acontece em Jesus Cristo, a vivência da infância no cristão não é bucólica e livre do mal. Apesar de experimentar a culpa, a morte, o sofrimento e a amargura, confia na misericórdia e na graça de Deus.<sup>80</sup> As crianças experimentam vulnerabilidade, confiança, espontaneidade e dependência, atitudes que pode viver também o adulto.<sup>81</sup> A ausência do amor vivida na solidão que experimenta Jesus Cristo na cruz não é a exceção no amor entre o Filho e o Pai, mas a expressão desse mesmo amor.<sup>82</sup>

Por isso, a santidade, em palavras de Balthasar, reside na capacidade de unificar a maturidade cristã e a infância, livre de tensão, permanecendo no “ser-criança” num processo de maturação até ao pleno “ser-adulto”.<sup>83</sup> Este apelo ainda cobra maior força com o último contributo do Papa Francisco que realiza um apelo à santidade,<sup>84</sup> recordando que esta é acessível, como já indicou o Concílio Vaticano II, para todos os fiéis cristãos de qualquer condição e estado (cf. LG 11)<sup>85</sup>.

No entender do Papa Francisco, esta combinação entre a infância e a vida adulta, entre a filiação e a paternidade, está claramente marcada pelo facto de serem filhos e, conseqüentemente, recetores da vida do Pai.<sup>86</sup> Para Balthasar, a ligação contínua entre o

---

<sup>79</sup> Balthasar, *Se não vos tornardes como crianças*, 38.

<sup>80</sup> Cf. Rahner, «Gedanken zu einer Theologie der Kindheit», 108.

<sup>81</sup> Cf. Herbert Anderson e Susan B. W. Johnson, *Regarding Children: A New Respect for Childhood and Families* (Louisville, Kentucky: Westminster John Knox Press, 1994), 22. Constituem qualidades do modo de compreender a vida adulta, conservando características que os autores atribuem às crianças.

<sup>82</sup> Cf. Potworowski, «A atitude da criança na Teologia de Hans Urs von Balthasar», 134.

<sup>83</sup> Cf. Balthasar, *Se não vos tornardes como crianças*, 46; 40.

<sup>84</sup> Cf. Francisco, «Exortação Apostólica “Gaudete et exsultate” (19 de março de 2018)», 2018, §10, [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20180319\\_gaudete-et-exsultate.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20180319_gaudete-et-exsultate.html).

<sup>85</sup> Cf. Concílio Vaticano II, «Constituição Apostólica “Lumen Gentium”», *AAS* 57 (1965): 5–75.

<sup>86</sup> Cf. Francisco, «Audiência Geral (18 de Março de 2015)», 2015, [https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/audiences/2015/documents/papa-francesco\\_20150318\\_udienza-generale.html](https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/audiences/2015/documents/papa-francesco_20150318_udienza-generale.html).

filho e o pai corresponde ao dever do Pai para com o filho e o agradecimento do filho para com o pai.<sup>87</sup>

### **3. Perspetivas desde os direitos: as mudanças e os desafios que convidam a um caminho conjunto entre adultos e crianças**

Por isso, uma das atitudes básicas dos adultos em relação ao mundo das crianças está na proteção dos mais pequenos. Entre os principais problemas que deve encarar a infância a nível mundial estão os problemas da fome, da guerra, da violência, do abuso, da exploração sexual e laboral e do analfabetismo. Mas apesar destes problemas serem mais urgentes nos países em vias de desenvolvimento, não se deve esquecer que nas sociedades com maior capacidade económica abundam os desafios colocados pelos maus tratos, a negligência, os comportamentos aditivos e as dependências, os homicídios, os suicídios de adolescentes e os problemas crescentes de saúde mental infantojuvenil. Ainda, podem ser colocadas outras questões urgentes como a mercantilização da infância, tornando-a em cliente e produto.<sup>88</sup>

Com o intuito de proteger as crianças, em 1923, Eglantine Jebb, fundadora de *Save the Children Union*, elaborou o primeiro texto da declaração que, em 1924, seria

---

<sup>87</sup> Cf. Balthasar, *Se não vos tornardes como crianças*, 50–51. O autor realiza esta comparação através do jogo de palavras alemão entre *sich verdankt*, que pode ser traduzido por “dever-se”, e *danken*, que significa “obrigado”.

<sup>88</sup> Cf. Bruno Vanobbergen, «The disappearing child or the disappearing adult?: on the image of the innocent child in a commercialised childhood», em *Children's voices: children's perspectives in ethics, theology and religious education: children's perspectives in ethics, theology and religious education*, ed. Annemie Dillen e Didier Pollefeyt (Leuven: Pee, 2010), 165. Segundo o autor, a criança aparece como um produto de mercado, uma mistura de educação, entretenimento e publicidade. Este modelo de infância está marcado pelo consumo.

adotada pela Liga das Nações.<sup>89</sup> Este estatuto manteve-se até à revisão realizada em 1954, aprovada em 1959 pelos 78 Estados membros da ONU.<sup>90</sup>

Em 1989, com o apoio de 192 países, foi elaborado o texto da Convenção dos Direitos da Criança, formado por 54 artigos divididos em três grandes grupos de direitos: os de provisão, os de proteção e os de participação.<sup>91</sup> No seguimento deste documento, a Convenção Europeia sobre os Direitos da Criança foi assinada em Estrasburgo, a 25 de janeiro de 1996, entrando em vigor só a partir do dia 1 de julho de 2000.<sup>92</sup>

Estes dados todos permitem compreender que a defesa pública dos direitos das crianças é uma questão recente. Mas, paradoxalmente, é possível constatar um “movimento privatizador dos direitos das crianças”<sup>93</sup> que, no esforço em salvaguardar a sua bondade e preservá-las dos perigos, termina por apartá-las do exercício da responsabilidade<sup>94</sup>. No mundo das ciências sociais, Honing considera que as raízes deste

---

<sup>89</sup> Esta declaração considerava que independentemente da raça, nacionalidade ou crença, a criança devia ser auxiliada para poder ter um desenvolvimento normal. Igualmente, devia ser alimentada, reeducada, auxiliada e cuidada. Sem dúvida, serão os alicerces para o posterior desenvolvimento.

<sup>90</sup> Cf. Stuart N. Hart, «From property to person status: Historical perspective on children's rights», *American Psychologist* 46, n. 1 (1991): 55, doi:10.1037/0003-066X.46.1.53. Entre as novidades do último documento estavam o direito a brincar, ou a consideração da criança como sujeito de direito internacional e sujeito de direito civil. Estes acontecimentos foram especialmente significativos porque supõem uma nova visão em relação à consideração de ser humano e de criança que existia até à altura.

<sup>91</sup> Cf. Priscilla Alderson, *Young children's rights : exploring beliefs, principles and practice*, 2.<sup>a</sup> ed. (London: Jessica Kingsley Publishers, 2008), 17. O documento da Convenção foi adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989, e Portugal ratificou o documento em 21 de Setembro de 1990. Unicamente Somália e Estados Unidos não assinaram o documento. O primeiro por não possuir um governo no momento da convenção, o segundo, porque não ratifica os tratados das Nações Unidas. Ratificar o tratado supõe modificar a lei, as políticas e as práticas governamentais para poder introduzir o objeto dos tratados assinados, neste caso, o conteúdo da Convenção. Quanto à tipologia dos direitos, os direitos de provisão consideram os serviços e recursos aos quais qualquer criança deve ter acesso. Os direitos de proteção supõem o evitamento de situações de negligência, abuso, exploração e discriminação. Finalmente, os direitos de participação procuram que a criança seja respeitada como elemento ativo na família, na comunidade e na sociedade.

<sup>92</sup> Portugal assinou o documento a 6 de março de 1997, e foi aprovado e ratificado a 27 janeiro de 2014, por meio da Resolução 3/2014 e do Decreto 7/2014 que aparecem no Diário da República.

<sup>93</sup> Cf. Wall, «Fallen Angels : A Contemporary Christian Ethical Ontology of Childhood», 170.

<sup>94</sup> Como já foi indicado anteriormente, por um lado reduz a tarefa educativa para um encargo da família nuclear e por outro lado prolonga o tempo da infância alargando a sua escolaridade antes de enfrentá-las ao complexo mundo produtivo-laboral.

protecionismo se encontram na modernidade,<sup>95</sup> e Qvortrup explica que a redução do número de crianças nas pirâmides de população, dentro do atual contexto económico e urbano, conduziu a um olhar mais sentimentalista e protetivo.<sup>96</sup> Na prática, estas políticas de proteção assumem um cariz de não-interferência que termina por desumanizar a infância.<sup>97</sup>

Contudo, também é possível diagnosticar desde há algumas décadas uma crescente exposição das crianças à violência e à sexualidade, de modo especial através da televisão e das campanhas comerciais e publicitárias, verificando um processo pelo qual os adultos são infantilizados e as crianças são tornadas adultos prematuramente.<sup>98</sup>

Quer na perspetiva comercial quer na protecionista, o risco que subjaz é o de não reconhecer a identidade da criança e o seu processo humano de crescimento, travando-o ou acelerando-o. Na realidade, todos somos crianças.<sup>99</sup> E, como constatava Rahner, reduzir a infância a um estágio prévio à maturidade adulta supõe enfatizar um carácter funcional da criança e não compreender a vida humana como uma totalidade.<sup>100</sup> Para DeVries, esta visão instrumental, pode salientar o potencial que a criança virá

---

<sup>95</sup> Cf. Michael-Sebastian Honig, «How Is the Child Constituted in Childhood Studies?», em *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, ed. Jens Qvortrup, William A Corsaro, e Michael-Sebastian Honig (London: Palgrave Macmillan UK, 2009), 73, doi:10.1007/978-0-230-27468-6\_5. Na modernidade, a infância aparece como promessa de futuro, pois dentro do ideal do aperfeiçoamento permite observar como é possível operar uma transição da natureza para a razão.

<sup>96</sup> Cf. Qvortrup, «Childhood as a Structural Form», 30.

<sup>97</sup> Cf. Wall, «Human Rights in Light of Children: a Christian Childist Perspective», 56. Do mesmo modo que a visão contrária, que considera que por serem ainda crianças não possuem um sentido moral adequado, é também desumanizador por considerá-las incapazes de exercer responsabilidades públicas.

<sup>98</sup> Cf. Neil Postman, *The Disappearance of Childhood* (New York: Delacorte Press, 1982), 126. A imagem da criança é transformada na publicidade. Por um lado, utiliza imagens cada vez mais sexualizadas; por outro, não cria diferenças entre aquilo destinado aos adultos e às crianças. Os adultos aparecem também sob o olhar do romanticismo infantil: não assumem responsabilidades sobre o trabalho, a política ou a família e tentam recuperar a infância e a juventude perdidas.

<sup>99</sup> Cf. Anderson e Johnson, *Regarding Children: A New Respect for Childhood and Families*, 10.

<sup>100</sup> Cf. Rahner, «Gedanken zu einer Theologie der Kindheit», 104–5. O carácter funcional aparece afirmado pelo não-valor em si da infância, mas em relação ao papel que pode vir a desempenhar durante a sua etapa adulta.

desenvolver, mas contrasta com uma outra visão que defende o valor intrínseco de cada criança, independentemente do seu desenvolvimento posterior.<sup>101</sup>

Desde o cristianismo é possível assumir um papel importante na defesa da identidade das crianças e dos seus direitos através de quatro âmbitos de atuação, quer na reflexão teológica, quer na prática social e evangelizadora da Igreja:

1) A criança, no cristianismo, aparece em primeiro lugar como um ser humano, criado “à imagem de Deus” (Gn 1,27). Significa que, apesar de estar chamada à relação, não é criada à imagem dos seus pais, nem é o simples resultado de um complexo mundo de relações.<sup>102</sup> A criança não pode ser considerada unicamente como um elemento abstrato, mas como um ser humano chamado por Deus.<sup>103</sup> Enquanto ser plenamente humano possui igualmente uma dignidade que deve ser respeitada e defendida.

2) Qualquer pessoa está inserida num caminho de crescimento humano que só termina no encontro definitivo com o Pai. Por um lado, esta visão permite observar a continuidade entre a criança e o adulto.<sup>104</sup> Por outro lado, este caminho de filiação, realizado no modelo do monoteísmo trinitário cristão que se fundamenta na relação entre

---

<sup>101</sup> Cf. Devries, «Toward a Theology of Childhood», 162.

<sup>102</sup> Bunge, «Kinder, das Bild Gottes und die Christologie», 167–69; Bunge, «The Child, Religion, and the Academy: Developing Robust Theological and Religious Understandings of Children and Childhood», 566; Vanobbergen, «The disappearing child or the disappearing adult?: on the image of the innocent child in a commercialised childhood», 166. Alguns teólogos consideram que a qualidade da pessoa ser imagem de Deus (imago Dei) está relacionada com a sua capacidade relacional. Contudo, apesar de serem os pais que cuidam da criança, a sua natureza responde a uma imagem maior. Se a infância unicamente fosse apresentada como produto de “fertilização cruzada” entre diferentes atores sociais que influenciam a identidade das crianças, existe o risco de perder a singularidade de cada indivíduo e da sua dignidade. Por outro lado, considerar a criança só como o resultado do impacto das relações e da influência dos adultos, favorece uma quebra entre os dois mundos, o dos adultos e o das crianças.

<sup>103</sup> Cf. Rahner, «Gedanken zu einer Theologie der Kindheit», 107. O valor da criança não se constitui pelo valor de uma ideia universal ou pelo processo circular do grupo social, mas pela condição definitiva de ser humano.

<sup>104</sup> Cf. Ibid., 104–5; Thatcher, «Theology and Children: Towards a Theology of Childhood», 197; Anderson e Johnson, *Regarding Children: A New Respect for Childhood and Families*, 10. O ser humano não se arrasta no tempo, existe na sua totalidade no tempo e na eternidade, com referência ao seu passado, ao seu futuro. Por isso a infância não desaparece na idade adulta. O termo *childness* aparece como um neologismo que vem a expressar a qualidade ou estado próprio da infância. Segundo Anderson e Johnson, este termo identifica as qualidades da criança que continuam na idade adulta, tais como a vulnerabilidade, a confiança, a espontaneidade e a dependência.

o Filho e o Pai no Espírito,<sup>105</sup> responde a uma relação arquetípica de cuidado entre os progenitores e os filhos. Deste modo, descobre-se a dependência e a confiança como características próprias da criança, do ser-filho.

3) Os adultos conseguem descobrir e aprofundar o Mistério de Deus desde os olhos das crianças. Apesar de tradicionalmente a espiritualidade e as crianças parecerem opostas, as últimas possuem um grande potencial de criatividade religiosa.<sup>106</sup> Podem ensinar e contribuir na reflexão teológica desde o seu nível e capacidade, enquanto crentes e seguidores de Jesus Cristo.<sup>107</sup> A título de exemplo, a pesquisa de Kozol no sul do bairro do Bronx permitiu-lhe compreender, a partir do testemunho dos próprios jovens, que “as crianças por vezes compreendem coisas que a maioria das pessoas crescidas não veem”

<sup>108</sup>. DeVries aplica esta reflexão a questões como a soteriologia ou a escatologia.<sup>109</sup>

---

<sup>105</sup> Cf. João Manuel Duque, «O conceito de Deus na Teologia Fundamental», *Didaskalia* 38, n. 2 (2008): 239–40; Duque, «Deus “Pai” - algumas questões», 8–9. Jesus Cristo revela de modo privilegiado a dimensão paternal de Deus, nomeando-o como *abba*, mesmo quando nos dias de hoje, esta questão possa levantar diferentes problemáticas ao compreender a paternidade e a filiação.

<sup>106</sup> Cf. Miller-McLemore, «Children’s voices, spirituality, and mature faith», 24–29. O silêncio e a solidão aparecem associados tradicionalmente à dimensão espiritual. Porém, as crianças, habitualmente mais barulhentas, seriam uma dificuldade. A partir das experiências das famílias e da espiritualidade monástica, põe-se em causa esta ideia preconcebida para poder compreender que nas crianças e na vida de família, também existe uma abertura para a espiritualidade.

<sup>107</sup> Cf. White e Willmer, *Introduction to Child Theology*, 5–6; Bunge, «Kinder, das Bild Gottes und die Christologie», 175; Dörnemann, «“Kindertheologie” - Ein religionspädagogisches Resümee nach zwei Jahrzehnten eines theologischen Perspektivenwechsels», 83; Karen-Marie Yust, «God is not your divine butler and therapist!: countering “moralistic therapeutic deism” by teaching children the art of theological reflection», em *Children’s voices: children’s perspectives in ethics, theology and religious education*, ed. Annemie Dillen e Didier Pollefeyt (Leuven: Peeters, 2010), 56–60. Sendo que a Teologia da Criança não é uma Teologia “para” crianças mas “das” crianças, para Dörnemann, esta mudança de perspectiva permite considerar o papel das crianças teólogas.

<sup>108</sup> Jonathan Kozol, *Amazing Grace: The Lives of Children and the Conscience of a Nation* (New York: Broadway Paperbacks, 1995), 126. Kozol aproveita do testemunho e da experiência de diferentes crianças e adolescentes sobre a sua vida no meio da pobreza e das dificuldades do Bronx (a violência, o VIH, a droga...) para compreender os seus discursos sobre Deus. Neste caso, é o jovem David que reflete sobre as suas crenças relativas a Deus e à Bíblia.

<sup>109</sup> Cf. DeVries, «Toward a Theology of Childhood», 168–71. A teóloga presbiteriana considera que, a partir das crianças, é possível descobrir que estas interpretam a salvação desde a confiança em que Deus poderá prover os meios para a sobrevivência. Por outro lado, o futuro escatológico responde a uma nova sociedade em que todos têm lugar, caracterizado pelo amor.



4) Adultos e crianças partilham uma responsabilidade sobre a defesa dos direitos dos mais pequenos. Segundo a sua capacidade,<sup>110</sup> devem ser assumidos compromissos na promoção e na proteção dos mais vulneráveis. O exercício dos direitos supõe a corresponsabilização das crianças e a procura de caminhos novos e criativos.<sup>111</sup> Quer na reflexão teológica, quer na prática cristã, é possível integrar a agência<sup>112</sup> das crianças, conscientes do valor do outro<sup>113</sup>.

Estes quatro pontos revelam a possibilidade de um caminho conjunto entre adultos e crianças, unificando os contributos religiosos e seculares, para compreender e dignificar a infância, dando resposta, pela sua vez, às ameaças que se colocam para o desenvolvimento dos mais pequenos.

---

<sup>110</sup> Como explicado anteriormente, a idealização da infância, o desejo de proteger as crianças em excesso ou a consideração de que são incapazes de assumir responsabilidades constituem diferentes modos de não permitir o seu crescimento. Por isso, segundo as suas capacidades deverá ser discernido como podem responsabilizar-se nas questões que lhes dizem respeito.

<sup>111</sup> Cf. Wall, «Human Rights in Light of Children: a Christian Childist Perspective», 64–65. Para este autor, as crianças devem ser respeitadas no adequado equilíbrio entre provisão, proteção e participação. Deste modo, os valores seculares da Convenção transformam-se em modos de aprofundar o amor de Deus, quer pelo cuidado/responsabilização pelo outro, do qual podem participar as crianças, quer pela integração dos adultos no amor criativo de Deus que se manifesta nos pequeninos.

<sup>112</sup> Cf. Allison James, «Agency», em *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, ed. Jens Qvortrup, William A Corsaro, e Michael-Sebastian Honig (London: Palgrave Macmillan UK, 2009), 34, doi:10.1007/978-0-230-27468-6\_3. Proveniente do âmbito das ciências sociais, a agência destaca o papel das crianças enquanto atores sociais. O seu papel de responsabilidade nas estruturas introduz-las para a possibilidade de alteração da própria estrutura aquando esta é reproduzida, responsabilizando-as e reconhecendo a sua capacidade para construir a sociedade. Este compromisso permite reconceptualizar o que é ser criança, a sua expressão e a sua participação ativa na sociedade.

<sup>113</sup> Cf. Wall, «Human Rights in Light of Childhood», 537–38. O pós-modernismo e o pós-estruturalismo salientaram o valor da diferença e da diversidade. Contudo, a partir do contributo de Levinas, é possível afirmar que esta diferença não deve levar à impassibilidade, mas à resposta levantada pelo rosto do outro. A ética cristã, assume essa complexidade de responsabilidade e resposta, dando para o caso específico das crianças um modelo circular que deve contemplar a responsividade passiva com a resposta ativa, usando o modelo do círculo hermenêutico de Ricoeur. Portanto, além de crianças e adultos, são todos participantes plenos deste processo.

## **Síntese**

Inicia-se o capítulo com uma reflexão sobre a evolução do conceito da criança no âmbito da investigação científica no estudo das Ciências Sociais. As perspectivas de autores como Ariès, DeMause, Qvortrup e Corsaro, com diferentes interpretações do fenómeno, são uma evidência da importância crescente que assume a questão da infância. Este novo paradigma evoluiu até ao ponto de desenvolver um ramo próprio (Estudos da Criança) que, apoiado na interdisciplinaridade, procura dar resposta às questões atuais sobre a compreensão da infância e as políticas públicas de promoção e proteção dos seus direitos.

Na Teologia, a questão da infância ficou esquecida e o contributo cristão apresenta-se ambivalente. Contudo, começam a aparecer reflexões de teólogos das diferentes igrejas cristãs. A Teologia da Criança emerge como uma nova disciplina dentro da Teologia que procura reflexionar sobre o Mistério de Deus a partir das crianças e com as crianças. No âmbito católico, o contributo de Karl Rahner e de Hans Urs von Balthasar são significativos para compreender a dignidade da criança e a descoberta de Deus a partir do ícone da paternidade-filiação revelado em Jesus Cristo e nas atitudes básicas do ser-criança.

Finalmente, a abordagem específica da história dos Direitos das Crianças permite prevenir algumas posturas redutoras. A Teologia consegue, deste modo, em articulação com outras áreas, oferecer perspectivas para a fundamentação da identidade da criança e para a promoção e proteção dos seus direitos.

## CAPÍTULO II – EDUCAR PARA A PROMOÇÃO E PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

A análise realizada no primeiro capítulo sobre o conceito de criança e a sua evolução histórica permite uma melhor compreensão da infância e das políticas públicas de promoção e proteção dos seus direitos. Por outro lado, a reflexão teológica abre novas possibilidades de diálogo interdisciplinar, recuperando as atitudes cristãs do *ser criança* através da relação e do vínculo paterno-filial com Deus. Como parte da emergente Teologia da Criança, a questão da promoção e proteção dos seus direitos revela a necessidade de repensar, no âmbito da Igreja, qual o papel desta neste plano salvífico de Deus que coloca a criança no centro (cf. Mt 18,2).

O risco e a resiliência, atuais paradigmas na intervenção psicossocial, e a intervenção no contexto escolar para a prevenção dos maus tratos, transformam-se em pontos de reflexão que são abordados neste segundo capítulo.

### **1. O risco e a resiliência: Deus cuida de um “tesouro em vasos de barro” (2 Cor 4,7)**

Antes de analisar as possibilidades de ação na promoção e proteção no contexto escolar, torna-se necessário uma clarificação conceitual que permita novos modos de intervenção junto das crianças e jovens mais vulneráveis. Primeiro, será analisado o conceito de risco, discutindo-o também à luz da reflexão teológica. Em segundo lugar, a teoria da resiliência permitirá olhar para as forças e dinâmicas que permitem superar as dificuldades, analisando também a proximidade que existe entre a religião e a resiliência.

### *1.1. Um conceito arriscado para analisar a vulnerabilidade*

Os direitos das crianças estão em causa especialmente quando estas são submetidas a situações de maus tratos. Segundo uma recomendação europeia, a violência contra as crianças é constituída por “qualquer ato ou omissão que coloque em perigo a vida, a integridade corporal ou psíquica ou a liberdade de uma pessoa ou que comprometa gravemente o desenvolvimento da sua personalidade”<sup>114</sup>. Efetivamente, o desenvolvimento humano não termina numa idade específica, mas continua durante toda a vida. Contudo, no caso das crianças, considera-se um grupo humano muito mais sensível e vulnerável para os efeitos que as situações de maus tratos podem provocar.

A tentativa de proteger e prevenir estas situações conduziu progressivamente a uma preocupação social pela promoção e proteção dos direitos das crianças e dos jovens. E, de facto, nos últimos anos tornou-se mais e mais frequente o uso do termo *crianças em risco*, apesar do discurso político e mediático ameaçar esvaziar o termo do seu significado.<sup>115</sup> Um termo que não se refere às crianças necessitadas, mas àquelas que estão especialmente ameaçadas pela urgência da necessidade.<sup>116</sup>

Historicamente, o conceito de risco aparece no âmbito do referencial médico e biológico, considerando a disfuncionalidade orgânica e procurando o modo de evitar a morbilidade ou a mortalidade, particularmente no âmbito das crianças portadoras de deficiência, facilitando o diagnóstico precoce e a intervenção, e sendo posteriormente aplicado à investigação em ciências psicossociais.<sup>117</sup> A avaliação do risco permitiu

---

<sup>114</sup>Committee of Ministers of the Council of Europe, «Recommendation No. R (85) 11 of the Committee of Ministers to Member States on the Position of the Victim in the Framework of Criminal Law and Procedure», *387th Meeting of the Ministers' Deputies*, n. 85 (1985): 4–5, [https://www.barobirlik.org.tr/dosyalar/duyurular/hsykkannunteklifi/recR\(85\)11e.pdf](https://www.barobirlik.org.tr/dosyalar/duyurular/hsykkannunteklifi/recR(85)11e.pdf).

<sup>115</sup> Cf. Paula Cristina Marques Martins, «Risco na infância: os contornos da evolução de um conceito», em *Estudos da infância: educação e práticas sociais*, ed. Manuel Sarmiento e Maria Cristina Soares de Gouvea (Petrópolis: Vozes, 2009), 246.

<sup>116</sup> Cf. Haddon Willmer e Bill Prevett, «A Theological Reflection on Children-at-Risk», *Transformation* 33, n. 3 (2016): 197, doi:10.1177/0265378816636794.

<sup>117</sup> Cf. Norman Garnezy, «Reflections and commentary on risk, resilience, and development», em *Stress, risk, and resilience in children and adolescents*, ed. Robert J. Haggerty et al.

classificar as crianças e as suas famílias em diferentes níveis através de perfis de risco e orientar a intervenção prática com elas.<sup>118</sup>

Mas, paradoxalmente, não há evidências de o conceito de risco<sup>119</sup> ter existido nas culturas tradicionais: inseparável das ideias de probabilidade e de incerteza, o risco está ligado ao cálculo dos perigos em função das possibilidades futuras,<sup>120</sup> desenvolvendo-se hoje especialmente este conceito no conflito entre o conhecimento científico da realidade, cada vez mais extenso, e as ameaças ao seu controlo.<sup>121</sup>

Ao ser transposto este modelo para a situação da infância e da juventude, a construção do conceito *crianças em risco* vem carregado de uma dupla intenção: por um lado, existe uma visão humanista, que tenta proteger os jovens do risco, e por outro lado, um interesse económico, que legitima identidades segundo o balanço de custo-benefício na intervenção psicossocial naquelas situações que se desviam da norma.<sup>122</sup> Esta prevenção do futuro revela mais uma vez que, habitualmente, a perspetiva está colocada no ideal do adulto futuro. E, consequentemente, permite também questionar se efetivamente não estão todos os seres humanos sujeitos a desvios no seu desenvolvimento e, portanto, em risco.

---

(Cambridge: Cambridge University Press, 1996), 10. Posteriormente, os focos da investigação passaram para os condicionamentos pré-natais e as consequências no desenvolvimento posterior. Continuaram os estudos analisando as questões do bem-estar e da delinquência em adolescentes, passando depois para análise das causas genéticas e ambientais (como os conflitos familiares, as problemáticas da parentalidade, e a saúde mental dos progenitores).

<sup>118</sup> Cf. Juan Carlos Martín et al., «La evaluación de riesgos y fortalezas en Parentalidad Positiva», em *Manual práctico de parentalidad positiva*, ed. María José Rodrigo et al. (Madrid: Editorial Síntesis, 2015), 49.

<sup>119</sup> Na sua consideração mais alargada e sem estar aplicado unicamente à situação de vulnerabilidade das crianças.

<sup>120</sup> Cf. Anthony Giddens, *O mundo na era da globalização* (Lisboa: Presença, 2000), 32–33. O conceito de risco está ligado à modernidade e, por um lado, estimula a dinâmica de uma sociedade que está empenhada na mudança, típico do capitalismo moderno, enquanto por outro lado pondera os possíveis ganhos e perdas.

<sup>121</sup> Cf. Peter Kelly, «The dangerousness of youth-at-risk: The possibilities of surveillance and intervention in uncertain times», *Journal of Adolescence* 23, n. 4 (2000): 467, doi:10.1006/jado.2000.0331. A maior consciência sobre as condições da existência humana e a aspiração de dominar o destino entram em conflito com as possibilidades da liberdade e da imprevisibilidade de determinadas variáveis que podem ameaçar o futuro, sem serem efetivamente controladas.

<sup>122</sup> Cf. *Ibid.*, 464.

De facto, em muitas ocasiões, quando se fala em crianças em risco estão a ser considerados na realidade uma série de padrões funcionais, adaptativos ou mal-adaptativos, que, através de diferentes interações, são articulados para tentar ultrapassar desafios da vida quotidiana.<sup>123</sup> E apesar de parecerem opostos, estes comportamentos estão profundamente unidos, pois não são dicotómicos, mas complementares.<sup>124</sup>

Os modelos ecossistémicos<sup>125</sup> alargaram progressivamente a complexidade do risco e a articulação que, para a proteção das crianças, supõe a triangulação entre as necessidades desenvolvimentais da criança ou do jovem, as competências parentais e os fatores ambientais, familiares e contextuais (como a família alargada, a escola, os amigos, o trabalho, a habitação ou as receitas familiares).<sup>126</sup> Mas será que determinadas estruturas como as escolas ou o sistema de proteção, vocacionadas para manter o equilíbrio do sistema, podem converter-se paradoxalmente em mecanismos que, por um lado protegem, e que ao mesmo tempo, enquanto formas institucionalizadas de poder<sup>127</sup>, regulam através do seu controlo social os modelos de pessoa para um ideal?<sup>128</sup>

---

<sup>123</sup> Cf. Martins, «Risco na infância: os contornos da evolução de um conceito», 260. Estes padrões constituem modos de resposta para uma ou várias situações de *stress* em que o indivíduo ou o seu sistema familiar se encontram. Na tentativa de lidar com esses desafios, as respostas ou estratégias de *coping* podem ser socialmente aceites ou não.

<sup>124</sup> Cf. Garmezy, «Reflections and commentary on risk, resilience, and development», 14.

<sup>125</sup> Cf. Urie Bronfenbrenner, *The ecology of human development: experiments by nature and design* (Cambridge: Harvard University Press, 1979), 20–26. A análise ecossistémica estabelece diferentes níveis de proximidade e influência no processo desenvolvimental do ser humano. Primeiro, as características ontogenéticas do indivíduo condicionam as suas características primárias, sendo influenciadas posteriormente pelo mesossistema, o exossistema e o macrosistema. Estes diferentes níveis incluem a família, o trabalho, a escola ou a comunidade e as suas políticas sociais, costumes e apoios.

<sup>126</sup> Cf. Department of Health, *Framework for the Assessment of Children in Need and Their Families* (London: The Stationery Office, 2000), 17. Este triângulo, que orienta a promoção do bem-estar das crianças e dos jovens protegendo os seus direitos, regula desde há vários anos as práticas de promoção e proteção de crianças e jovens em perigo em alguns países anglo-saxónicos e o modelo desenvolvido por este país foi disseminado através de diferentes programas de intervenção no contexto europeu.

<sup>127</sup> Cf. Michel Foucault, *Dits et écrits III* (Paris: Éditions Gallimard, 1994), 302; Michel Foucault, *Dits et écrits IV* (Paris: Éditions Gallimard, 1994), 719–20. O poder será aqui compreendido desde uma visão foucaultiana como a interação nas relações pessoais e institucionais, dos discursos e da ação sobre a própria ação através das práticas. De facto, a corporalidade sugere muitas vezes a materialização de um poder que seria possível questionar através dos mecanismos de exploração do corpo da criança.

<sup>128</sup> Cf. Kelly, «The dangerousness of youth-at-risk: The possibilities of surveillance and intervention in uncertain times», 466.

Teologicamente, a perspectiva holística do ser humano permite lembrar que as crianças, apesar de serem diferentes dos adultos, não podem ser definidas por atributos transitórios como a idade pois são, antes de mais, e como já foi referido no capítulo anterior, pessoas e mistérios de Deus, em caminho para a eternidade.<sup>129</sup> O caminho cristão é uma contínua peregrinação desde o nascimento até à plenitude escatológica porque, enquanto filhos de Deus, a Palavra revela que “não se manifestou ainda o que havemos de ser” (1 Jo 3,1-3).

Recuperando a junção entre este caminho continuado e as ameaças ao desenvolvimento humano, quer as crianças quer os adultos aparecem inseridos num contexto relacional com o meio que lembra continuamente que a existência humana está em risco.<sup>130</sup> A vulnerabilidade revela que trazemos “este tesouro em vasos de barro, para que se veja que este extraordinário poder é de Deus e não é nosso” (2 Cor 4,7). Como explica São João Paulo II, desde o ponto de vista cristão, mesmo com a evolução dos meios técnicos, o ser humano continua submetido a limitações e é paradoxalmente em Jesus Cristo, no seu momento de maior mistério de risco/perigo, o da sua própria morte na cruz, que o ser humano encontra unidos a salvação e o salvador pela sua entrega confiada no amor do Pai.<sup>131</sup>

As ameaças sobre o desenvolvimento das crianças e jovens no mundo inteiro lembram a sempre difícil questão do mal, como aquilo que é *inassumível*, daquilo que supera a medida da sensibilidade.<sup>132</sup> Uma situação perante a qual Deus não pode ser

---

<sup>129</sup> Cf. Rahner, «Gedanken zu einer Theologie der Kindheit», 105–6; Willmer e Prevette, «A Theological Reflection on Children-at-Risk», 198.

<sup>130</sup> Cf. Willmer e Prevette, «A Theological Reflection on Children-at-Risk», 199–200. O ser humano não é autossuficiente e não é independente. É vulnerável por natureza e está sempre ameaçado na sua fisiologia, psicologia, capacidade social, espiritual, ameaçado pela morte, a doença, a pobreza, a fome ou a solidão, entre outros.

<sup>131</sup> Cf. João Paulo II, «Carta Encíclica “Redemptor Hominis”», *AAS* 71 (1979): 8–10.

<sup>132</sup> Cf. Emmanuel Levinas, *Entre Nous: On Thinking-of-the-Other* (New York: Columbia University Press, 1998), 91.

estranho, pois Jesus Cristo acolhe mas não aceita o sofrimento das vítimas inocentes.<sup>133</sup> Num momento histórico em que o ser humano persegue com ansiedade a segurança,<sup>134</sup> procurando-a por vezes numa visão pseudomágica da divindade, o próprio Deus coloca-se também em risco na incompreensibilidade humana para perceber onde é que está Deus quando os seus filhos mais pequenos e inocentes sofrem.<sup>135</sup> Mas Ele responde à incredulidade com a lógica da promessa e da fidelidade:

“Acaso pode uma mulher esquecer-se do seu bebé, não ter carinho pelo fruto das suas entranhas? Ainda que ela se esquecesse dele, Eu nunca te esqueceria. Eis que Eu gravei a tua imagem na palma das minhas mãos. As tuas muralhas estão sempre diante dos meus olhos.” (Is 49,15-16).

Efetivamente, o sem-sentido da vulnerabilidade da cruz é respondido pelo mistério da Ressurreição.

### *1.2. A capacidade para se pôr novamente em pé e construir sobre a rocha*

Consequentemente, quando se fala em pessoas, em crianças e em famílias, considerar unicamente o risco e o perigo pode ser, por sua vez, perigoso e arriscado. Junto dos elementos que podem causar risco, aparece outro tipo de fatores que atuam como antagonistas contra a situação de emergência que provoca o perigo, compensado ou protegendo do mesmo.<sup>136</sup> A ideia de elementos moderadores e mediadores do *stress*, que amortecem o risco, favorece a aparição de elementos de resiliência desde um modelo

---

<sup>133</sup> Cf. João Manuel Duque, «O mal: Deus em questão (?)», *Didaskalia* 29 (1999): 325, <http://hdl.handle.net/10400.14/18392>.

<sup>134</sup> Apesar da proximidade histórica (há menos de 20 anos) com o ataque terrorista do World Trade Center de Nova Iorque, é possível constatar a maior preocupação pela segurança a nível mundial, mesmo apesar do sacrifício de valores associados à liberdade, individualidade e intimidade. A globalização da segurança e uma virtual diminuição do risco para assegurar a uma parte da população mundial uma sociedade de bem-estar contrastam com a ansiedade pelo sentimento de perda do controle efetivo sobre os acontecimentos.

<sup>135</sup> Cf. Willmer e Prevette, «A Theological Reflection on Children-at-Risk», 201–2.

<sup>136</sup> Cf. Martins, «Risco na infância: os contornos da evolução de um conceito», 251.



igualmente ecológico de intervenção na conceptualização do próprio termo.<sup>137</sup> Do mesmo modo que acontecia no risco, os fatores protetores podem aparecer no nível individual, no meio ou na transação entre os indivíduos e os diferentes contextos de vida, e desenvolver potencialidades que ultrapassem as dificuldades iniciais, promovendo a resiliência.

Esta é definida como “um processo dinâmico que adequa a adaptação positiva aos contextos de significativa adversidade”<sup>138</sup> ou como “o processo de, a capacidade para, ou o resultado da adaptação satisfatória apesar das circunstâncias desafiadoras ou ameaçadoras”<sup>139</sup>. Este conceito, que provém do latim *resilio*<sup>140</sup>, foi adotado pelo quadro epistemológico da psicopatologia do desenvolvimento. Como um constructo que abarca em simultâneo os fatores de proteção e de vulnerabilidade, a resiliência tem em conta uma variedade de âmbitos que integram as características psicológicas, emocionais, sociais e psiquiátricas que influenciam o ser humano ao longo do ciclo vital.<sup>141</sup>

---

<sup>137</sup> Cf. Susan Gore e John Eckenrode, «Context and process in research on risk and resilience», em *Stress, risk, and resilience in children and adolescents*, ed. Robert J. Haggerty et al. (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), 32–33; Norman Garmezy, «Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated With Poverty», *American Behavioral Scientist* 34, n. 4 (1991): 421, doi:10.1177/0002764291034004003; Michael Rutter, «Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms», *American Journal of Orthopsychiatry* 57, n. 3 (1987): 316, doi:10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x. Este contexto da mediação do *stress* oferece um marco epistemológico para compreender as inter-relações entre os fatores de risco e os fatores protetores, entre os pontos fortes e fracos de cada situação em que a vida e o desenvolvimento de uma criança deve ser protegida. As primeiras reflexões mostraram a importância de fatores pessoais e do contexto social que eram moderadores das situações de dificuldade atravessadas por sujeitos individuais e por famílias.

<sup>138</sup> Suniya S. Luthar, Dante Cicchetti, e B Becker, «The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work.», *Child development* 71, n. 3 (2000): 543, doi:10.1111/1467-8624.00164.

<sup>139</sup> Ann S. Masten, Karin M. Best, e Norman Garmezy, «Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity», *Development and Psychopathology* 2 (1990): 426, doi:10.1017/S0954579400005812.

<sup>140</sup> Cf. Elisorda Becoña, «Resiliencia: Definición, Características Y Utilidad Del Concepto», *Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología* 11 (2006): 125–26, doi:ISSN 1136-5420/06. Significa originalmente voltar para atrás, rebotar enquanto capacidade para resistir e não quebrar por um golpe.

<sup>141</sup> Cf. Suniya S. Luthar, «Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades», em *Developmental Psychopathology: Second Edition*, ed. D Cohen e Dante Cicchetti, vol. 3 (Hoboken: John Wiley & Sons, 2006), 742, doi:10.1002/9780470939406.ch20.

Outras definições de resiliência, numa linguagem mais simples, consideram que esta é “a habilidade para se pôr a pé e recuperar-se depois da adversidade”<sup>142</sup>. Portanto, a resiliência não irá fazer com que as feridas desapareçam, mas que possam cicatrizar da melhor forma possível.<sup>143</sup> Por sua vez, as novas evoluções do conceito de resiliência, que abrangem outros paradigmas académicos, envolvem também a motivação e a força que permite o crescimento e a mudança.<sup>144</sup>

De facto, esta ideia de recuperação<sup>145</sup> é especialmente importante para as famílias cujas crianças e jovens vivem em contextos de vulnerabilidade. Durante as últimas décadas, o olhar profissional no sistema de proteção foi assumindo progressivamente estas novas vertentes com vista a promover, quer nas crianças, quer nas suas famílias, processos de resiliência.<sup>146</sup>

A pesquisa científica recente veio vincular progressivamente a religiosidade e a espiritualidade aos processos de resiliência pessoal das crianças e dos jovens e também aos das suas famílias. De facto, a crença religiosa aparece também associada à força e

---

<sup>142</sup> Froma Walsh, «Family resilience: A concept and its application. Crisis and challenge», *Family Process* 35 (1996): 262, doi:10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x.

<sup>143</sup> Cf. Annemie Dillen, «The resiliency of children and spirituality: A practical theological reflection», *International Journal of Children's Spirituality* 17, n. 1 (2012): 64, doi:10.1080/1364436X.2012.670616.

<sup>144</sup> Cf. Glenn E. Richardson, «The metatheory of resilience and resiliency», *Journal of Clinical Psychology* 58, n. 3 (2002): 313, doi:10.1002/jclp.10020. A própria força supõe a resiliência e torna-se fonte da mesma, na procura de autorrealização, altruísmo, sabedoria e harmonia.

<sup>145</sup> O termo *rebound*, no âmbito da resiliência, no contexto das ciências físicas e transferido posteriormente para as ciências psicossociais, transmite não unicamente a resistência ao longo do tempo, mas a capacidade e flexibilidade para poder recuperar a sua forma inicial, como é o caso das molas metálicas.

<sup>146</sup> Cf. Martín et al., «La evaluación de riesgos y fortalezas en Parentalidad Positiva», 46. Um olhar centrado na resiliência promove mais vantagens do que colocar o foco e investir esforços em reparar deficiências, em alguns casos já crónicas, no funcionamento pessoal e familiar. As primeiras teorias de Rutter consideraram a acumulação do risco, descrevendo uma escala de 6 fatores. Posteriormente, Sameroff chegou a alargar a 10 elementos a lista dos principais fatores acumuladores de risco. Este tem como característica que o seu efeito não é somatório, mas evidência um carácter multiplicador. A aparição do conceito da parentalidade positiva e o apoio europeu destas políticas permitem progressivamente a transição para outro quadro interpretativo e prático na intervenção com as famílias em situação de vulnerabilidade.

influência criativa de Deus que permite ativar determinadas capacidades relacionadas com a “alma”.<sup>147</sup>

A investigadora Cynthia Lietz<sup>148</sup> realizou progressivamente uma análise da resiliência familiar, aplicando-a mais tarde ao sistema de proteção de crianças e jovens em perigo. Num estudo publicado a partir da análise de 19 entrevistas semiestruturadas com elementos de 15 famílias que, após uma fase de acolhimento, conseguiram reunificar-se, a análise de conteúdo sobre a questão da espiritualidade permitiu compreender que para 12 famílias a oração, as crenças e o apoio recebido pela comunidade religiosa (paróquia ou grupo cristão de referência) permitiu que

---

<sup>147</sup> Cf. Richardson, «The metatheory of resilience and resiliency», 315. Apesar da autora utilizar o termo inglês *soul*, aparece referida a uma visão alargada da alma, motivo do sinal gráfico utilizado para chamar a atenção. De igual modo, ao considerar as capacidades espirituais, são referidos elementos como os objetivos de vida, o *locus* de controlo, a religiosidade ou crença num poder superior, a criatividade, o humor e o afeto. Desde o ponto de vista cristão devem ser considerados os limites no desenvolvimento da autora, pois desde uma compreensão pós-moderna da alma, num contexto claramente individualista de autorrealização (sendo que efetivamente suprime a dimensão social para afirmar o bio-psico-espiritual) é possível direcionar quer a alma, quer a resiliência, para elementos carregados de certo gnosticismo.

<sup>148</sup> Para aprofundar a questão, ver: Cynthia A. Lietz, «Uncovering Stories of Family Resilience: A Mixed Methods Study of Resilient Families, Part 1», *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services* 87, n. 4 (2006): 575–82, doi:10.1606/1044-3894.3573; Cynthia A. Lietz, «Uncovering Stories of Family Resilience: A Mixed Methods Study of Resilient Families, Part 2», *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services* 88, n. 1 (2007): 147–55, doi:10.1606/1044-3894.3602; Cynthia A. Lietz e Margaret Strength, «Stories of Successful Reunification : A Narrative Study of Family Resilience in Child Welfare», 2009, doi:10.1606/1044-3894.4102. Cynthia Lietz é uma investigadora da Arizona State University, vice-decana e professora na Escola de Serviço Social, que analisa e aprofunda modelo teóricos da área com a prática profissional, especialmente na área da intervenção familiar. No primeiro trabalho referido, a investigadora realizou um estudo com 182 participantes recrutados de associações comunitárias de Phoenix, Arizona (USA) e que responderam a dois questionários, revelando que as forças da família constituíam efetivamente um maior preditor quantitativo que os níveis de risco. Os maiores níveis de forças familiares estavam associados a maiores níveis de funcionamento familiar, enquanto os maiores níveis de risco eram preditores de índices mais baixos de funcionamento. A autora decidiu então realizar uma exploração qualitativa mais profunda e continuou com uma subamostra de 6 famílias entre as 182 que participaram no estudo inicial, chegando a revelar cinco estádios diferentes nos que podia explicitar-se o processo de resposta às situações de dificuldade familiar: uma primeira etapa de sobrevivência, outra segunda de adaptação às novas circunstâncias, a terceira etapa de aceitação da situação, uma seguinte na qual a família consegue crescer e fortalecer-se e uma quinta etapa final, na que é capaz de ajudar e apoiar outras famílias que atravessam situações semelhantes. Na primeira das etapas, a espiritualidade/religiosidade constitui uma das forças que pode ajudar as famílias a ultrapassar as situações de dificuldade. A investigação foi posteriormente repetida com famílias de crianças e jovens em acolhimento, repetindo os resultados para esta população.

encontrassem segurança e força na dificuldade e estabelecessem apoios para a mudança.<sup>149</sup>

No caso específico das crianças e jovens, a religião e a espiritualidade favorecem a resiliência pela criação de relações significativas, apoio social, valores, modelos de conduta e oportunidades de crescimento humano que, para os adolescentes, ajuda na prevenção de problemas de comportamento externalizantes ou internalizantes ao proporcionar também objetivos de vida.<sup>150</sup>

A partir da reflexão teológica, a resiliência abre igualmente uma nova área de reflexão e diálogo até agora pouco explorada para aprofundar o Mistério de Deus a partir desta experiência e orientar a prática religiosa cristã. Contudo, apesar do religioso parecer estar ligado à resiliência, seria redutor pensar na religião como um elemento funcional que favorece o bem-estar dos fiéis.<sup>151</sup> Porém, cabe questionar se através da resiliência Deus pode estar a fazer um apelo ao ser humano atual a construir a casa *sobre rocha* (cf. Mt 7,24-27; Lc 6,47-48).

As descobertas na área da resiliência, especialmente as relativas à importância do apoio nas redes informais (como a comunidade paroquial ou outros grupos religiosos), favorecem esta leitura. Do ponto de vista teológico, particularmente para a Teologia Pastoral, é possível considerar que os seres humanos, além dos seus limites, ao partilharem e celebrarem a fé, são capazes de criar comunidades inclusivas para os irmãos

---

<sup>149</sup> Cf. Cynthia A. Lietz e David R. Hodge, «Spirituality and child welfare reunification: A narrative analysis of successful outcomes», *Child and Family Social Work* 16, n. 4 (2011): 382–87, doi:10.1111/j.1365-2206.2010.00752.x.

<sup>150</sup> Cf. Sangwon Kim e Giselle B. Esquivel, «Adolescent spirituality and resilience: Theory, research, and educational practices», *Psychology in the Schools* 48, n. 7 (Agosto de 2011): 756–59, doi:10.1002/pits.20582. Para os jovens crentes, a procura de sentido através da fé ajuda a superar situações vitais de dificuldade e vulnerabilidade. De facto, a revisão da literatura realizada pelas autoras permite observar que, em termos de resiliência e religião, estes fatores aparecem associados à prevenção de depressão nos adolescentes, à prevenção do consumo de substâncias (como álcool, tabaco e haxixe), à promoção do bem-estar psicológico e ao sucesso académico.

<sup>151</sup> Cf. Dillen, «The resiliency of children and spirituality: A practical theological reflection», 67. A experiência religiosa estimula a resiliência, mas a religião é mais do que resiliência. Não podem ser considerados como sinónimos Deus e resiliência.

que, atravessando uma situação de vulnerabilidade, podem descobrir em si mesmos e nos outros a abertura humana e cristã para Deus e para entrega generosa da vida como dom.<sup>152</sup>

## **2. A prática da prevenção e os seus níveis como proposta escolar: o papel de quem não deixa cair e põe em pé *as filhas de Jairo* (cf. Lc 8, 54)**

Partindo da perspectiva acima referida, quer desde o ponto de vista teológico quer psicossocial, a escola é um dos pilares fundamentais para a educação das crianças e jovens e para a promoção dos seus direitos, especialmente nas populações mais vulneráveis. A teoria dos “bons-tratos” no âmbito familiar também possui uma componente de ação no meio educativo:

“O pessoal docente e diretivo de uma escola pode constituir um modelo adulto de bom trato. Através de relações afetivas de apoio e respeito podem oferecer experiências que por vezes faltam no âmbito familiar ou na comunidade de um menino ou uma menina em situação de risco. Muitas histórias de vida de filhos cujos pais são incompetentes testemunham experiências reparadoras encontradas na relação com uma professora ou um professor. Estas pessoas, sem tentarem ser substitutos parentais, pelo seu carinho e coerência educativa, conseguiram despertar nas crianças a confiança incondicional nas suas capacidades, assim como valorizar os esforços e as dificuldades”<sup>153</sup>.

Os diferentes profissionais envolvidos na tarefa escolar têm uma vocação de grande responsabilidade no apoio aos deveres dos pais e no dever de educar (cf. GE, 5)<sup>154</sup>. E, de facto, considerando as questões específicas do risco e da proteção, a eficácia na

---

<sup>152</sup> Cf. Ibid., 71–72. Para a autora, teóloga e professora de Teologia Prática e Empírica da Katholieke Universiteit Leuven, a experiência de fé que promove a resiliência não é individualista mas passa pela catequese, a liturgia e a caridade (diaconia), favorecendo comunidades inclusivas que possam ser integradas por divorciados, incapacitados, crianças abusadas ou pessoas que, apesar de experimentar a limitação na vida, não são rotulados pelo mal. Igualmente, esta experiência de fé deverá contribuir para uma componente ética que ajuda o crente a considerar os riscos, mas não condicionar a sua conduta pelas consequências.

<sup>153</sup> Jorge Barudy, «La ecología social de los buenos tratos infantiles», em *Los buenos tratos en la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*, ed. Jorge Barudy e Maryorie Dantagnan (Barcelona: Gedisa, 2009), 47.

<sup>154</sup> Cf. Paulo VI, «Declaração “Gravissimum Educationis” sobre a Educação Cristã, de 28 de outubro de 1965», *AAS* 58 (1966): 728–39.

intervenção não depende unicamente da manipulação de variáveis através de apoios especializados, mas também de outras redes (como a escola) presentes na comunidade.<sup>155</sup>

Assumido também desde o desenvolvimento das ciências médicas, o paradigma da prevenção pretende deter os problemas quando estes surgem, atrasando o seu aparecimento, reduzindo o impacto, promovendo o bem-estar e as políticas sociais.<sup>156</sup> Tradicionalmente distinguem-se três níveis diferentes: 1) o nível primário de prevenção pretende diminuir a prevalência de um determinado problema; 2) o nível secundário tenta reduzir a duração e o impacto do problema nas etapas iniciais, quando detetado precocemente; e 3) o nível terciário de prevenção procura minorar a severidade ou incapacidade associados ao problema através de técnicas de reabilitação.<sup>157</sup>

A transposição dos diferentes níveis de prevenção para a educação permitem organizar a prevenção do risco e a promoção e proteção dos direitos das crianças no âmbito escolar. De facto, estes níveis são assumidos em Portugal pela CNPCJ e são aplicados a esta realidade: 1) a prevenção primária deve promover o bem-estar das crianças e suas famílias, a parentalidade positiva e os direitos das crianças através da educação na comunidade; 2) a prevenção secundária envolve as escolas (e outras entidades com competência em matéria em infância e juventude) na identificação dos maus-tratos; 3) a prevenção terciária repara e protege através de intervenção específica as situações de maus tratos.<sup>158</sup>

---

<sup>155</sup> Cf. Martins, «Risco na infância: os contornos da evolução de um conceito», 258–59.

<sup>156</sup> Cf. American Psychological Association, «Guidelines for Prevention in Psychology.», *American Psychologist* 69, n. 3 (2014): 286, doi:10.1037/a0034569.

<sup>157</sup> Cf. Gerald Caplan e Ruth Caplan, «Principles of Community Psychiatry», *Community Mental Health Journal* 36, n. 1 (2000): 12–13, doi:10.1023/A:1001894709715; Bernard L Bloom, «Prevention of mental disorders: Recent advances in theory and practice», *Community Mental Health Journal* 15, n. 3 (1979): 179–80, doi:10.1007/BF00766006. A conceptualização inicial destes níveis corresponde a Caplan no livro escrito em 1964. Os conceitos de prevenção foram aplicados à psiquiatria e posteriormente disseminados para outras áreas. Em qualquer caso, a preferência está no investimento nos programas de intervenção primária.

<sup>158</sup> Cf. Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens, «Guia de orientações para profissionais da educação na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo», 2015, 54–57, <https://www.cnpdpcj.gov.pt/direitos-das-criancas/guias-para-profissionais/educacao-pdf.aspx>.

Como parte do universo escolar, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, também participa desta missão. Procurando a formação do aluno em ordem ao seu fim último e ao bem da sociedade (cf. GE, 1), a disciplina deve responder ao objetivo de “suscitar e favorecer a harmonia pessoal, a verdadeira autonomia, a construção progressiva e articulada dos aspetos racional e volitivo, afetivo e emocional, moral e espiritual (...) em que toma consciência da sua dignidade e da dignidade dos outros.”<sup>159</sup> Este objetivo, que visa a educação integral da criança ou do jovem, corresponde a uma intervenção focada na promoção e proteção dos direitos das crianças e dos jovens, quer promovendo a difusão e a toma de consciência sobre os mesmos, num exercício de prevenção primária, quer no acompanhamento das situações de maus tratos que podem ser sinalizadas e acompanhadas dentro das aulas.

Por exemplo, na prevenção primária será adequada a promoção do bem-estar das crianças para evitar casos de risco e perigo, proporcionar competências para acautelar os maus tratos e articular com outros programas e agentes comunitários que permitam desenvolver uma cultura que reconheça e torne efetivos os direitos das crianças.<sup>160</sup> Contudo, existe por vezes um certo preconceito sobre a questão dos direitos, especialmente quando abordada a questão da participação, formado pela associação do conceito de direito à “autonomia moral individual moderna”<sup>161</sup>, que fomenta os privilégios e esquece as responsabilidades e obrigações.<sup>162</sup> Falar em direitos não pode ser

---

<sup>159</sup> Conferência Episcopal Portuguesa, «Carta Pastoral “Educação: direito e dever”», 2002, 3, <http://www.conferenciaepiscopal.pt/v1/educacao-direito-e-dever-missao-nobre-ao-servico-de-todos/>.

<sup>160</sup> Cf. Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens, «Guia de orientações para profissionais da educação na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo», 93–94.

<sup>161</sup> Wall, «Human Rights in Light of Childhood», 536–37.

<sup>162</sup> Cf. Aida Urrea et al., *Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación: Propuesta formativa para las titulaciones de educación* (Madrid: UNICEF Comité Español, 2016), 34, <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/unicef-educacion-Derechos-infancia-y-ciudadania-global-en-facultades-educacion.pdf>. A associação dos direitos a uma cultura dos privilégios nasce do preconceito e desconhecimento da Convenção e está apoiado pela emergência social causada pela indisciplina, a falta de autoridade ou a

nunca construir um falso entendimento utilitarista da dignidade humana, mas educar para a corresponsabilidade social e maturidade pessoal.

A partir do currículo da disciplina, o professor de Educação Moral e Religiosa Católica encontra um patamar que permite a abordagem destas questões de forma explícita, ao tratar a questão da dignidade do ser humano, da criança e dos seus direitos.<sup>163</sup> De facto, a UNICEF identifica seis indicadores dos benefícios do desenvolvimento dos direitos da criança no âmbito escolar:<sup>164</sup> 1) pelo conhecimento e compreensão da Convenção dos Direitos da Criança; 2) pelas relações e o respeito entre os elementos da comunidade escolar; 3) pelo empoderamento das crianças na transformação social local; 4) pelas atitudes positivas dos alunos face à inclusão da diversidade; 5) pela participação nas tomadas de decisão na escola; e, 6) pela melhora do compromisso com o estudo e a aprendizagem a partir da compreensão das próprias responsabilidades.

Contudo, a educação cristã não se esgota na cidadania responsável porque o seu fim é formar pessoas segundo os valores do Evangelho;<sup>165</sup> por isso, trabalhar os direitos das crianças na escola deverá ser motor do desenvolvimento de uma ética que se preocupa pelo “outro”, em contraposição a uma simples expressão das liberdades individuais.<sup>166</sup>

---

negligência educativa. Porém, falar em direitos com as crianças constitui mais um exercício de responsabilização do que de atribuição de um falso poder.

<sup>163</sup> Cf. Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica: finalidades, metas, objetivos e conteúdos* (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014), 63.

<sup>164</sup> Cf. Judy Sebba e Carol Robinson, *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award* (London: UNICEF UK, 2010), 4–6. Os indicadores nascem da avaliação realizada no contexto dos prémios atribuídos pela UNICEF para a promoção dos Direitos das Crianças no âmbito escolar, com visitas a 31 escolas e a avaliação científica associada pelas autoras, cujos resultados justificam os seis indicadores e nascem das evidências recolhidas.

<sup>165</sup> Cf. Conferência Episcopal Portuguesa, «Carta Pastoral “Educação: direito e dever”», 4. Apoiado nos valores e no aperfeiçoamento da interioridade, os bispos portugueses consideram que esta formação deve ajudar a libertar a pessoa, construindo-se em relação com os outros e na motivação para o compromisso moral, pelo amor gratuito.

<sup>166</sup> Cf. Wall, «Human Rights in Light of Childhood», 537–40. O autor realiza uma leitura teológica dos direitos das crianças e explica que no contexto pós-moderno atual os direitos devem apoiar-se no “outro”, utilizando o termo de Emmanuel Levinas. Apesar de as crianças não terem a mesma autonomia do que os adultos, podem ser considerados “outro” no círculo das relações humanas que respondem continuamente à interpelação de cada elemento da sociedade, reconstruindo e interagindo continuamente de um modo cada vez mais expansivo e criativo. Isto supõe que as crianças não são simples recetores de ajuda. Por um lado, as crianças deverão



As crianças e jovens participam também deste modo no apelo à corresponsabilidade na missão de criatividade que recebem os seres humanos da parte de Deus (cf. Gn 1,28;9,1).<sup>167</sup> O Magistério da Igreja Católica orienta também a educação para este fim e recomenda que “as crianças e os adolescentes sejam ajudados em ordem ao desenvolvimento harmónico das qualidades físicas, morais e intelectuais, e à aquisição gradual dum sentido mais perfeito da responsabilidade na própria vida, retamente cultivada com esforço contínuo e levada por diante na verdadeira liberdade” (GE, 1).

No segundo nível de prevenção, os professores das escolas estão chamados a cooperar com outras entidades com competência em matéria de infância e juventude. Este trabalho conjunto permite oferecer respostas adequadas às crianças e jovens que apresentam alguns fatores de risco, minimizando o impacto das suas consequências nos primeiros momentos e prevenindo a ocorrência de maus tratos, quer através de programas no projeto curricular de turma (ou de escola) quer através de outros serviços não disciplinares como os gabinetes de ação social escolar ou de psicologia.<sup>168</sup>

O papel do Diretor de Turma<sup>169</sup> torna-se fundamental para este trabalho, junto do Conselho de Turma, no qual pode estar também envolvido o professor de EMRC, que também pode assumir o referido papel. Pelas características humanistas da disciplina, com o modelo que encontra em Jesus Cristo, o professor cristão deve ser acompanhante

---

ser destinatárias dos cuidados próprios que precisam, olhando para elas como autêntico dom de Deus, mas deverão também desenvolver a sua responsabilidade e capacidades sociais na procura do bem comum social e tornando-se responsáveis pelo “outro”.

<sup>167</sup> Cf. Wall, «Fallen Angels : A Contemporary Christian Ethical Ontology of Childhood», 178. As crianças não podem ser unicamente o fruto do processo criativo dos adultos mas, desde o início, corresponsáveis na missão divina enquanto seres humanos.

<sup>168</sup> Cf. Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens, «Guia de orientações para profissionais da educação na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo», 100–101. Este apoio pode passar pelo aconselhamento às famílias para poder sensibilizar os pais sobre as necessidades das crianças, ou pela aplicação de medidas educativas que permitam realizar avaliações e intervenções interdisciplinares que compensem ou minorem o atraso académico.

<sup>169</sup> Cf. Ministério de Educação, «Portaria 921/92, de 23 de Setembro», *Diário da República, Série I-B* 220 (1992): 4506–10. Neste documento são explicitadas as competências deste professor, que assume responsabilidades específicas sobre uma determinada turma.

e guia do educando, especialmente num contexto em que a relação pedagógica é um grande desafio cujo suporte didático básico é o amor.<sup>170</sup> Esta relação próxima pode ajudar a criar espaços em que o aluno se abra confiadamente para abordar situações de maus tratos, de abusos ou negligência, ao encontrar uma figura adulta madura que pode tornar-se uma referência.

Trabalhar neste nível permite também uma ação enquadrada dentro dos princípios inspiradores da Lei de Proteção<sup>171</sup>, pois no seu artigo n.º 4, o ordenamento jurídico privilegia que, salvaguardando a intimidade, a intervenção seja precoce, proporcional e mínima em adequação à situação de perigo em que esteja a criança ou o jovem. O aconselhamento e o acompanhamento nos níveis mais imediatos, recuperando as forças das famílias, podem constituir a intervenção adequada que evite que os desafios causados em determinadas situações possam instalar-se e complicar-se nas dinâmicas familiares.

Apesar de não se referir especialmente a esta questão, também é possível reler as orientações da Conferência Episcopal Portuguesa à luz deste tema da prevenção secundária, conscientes de que o Estado deve criar, através das suas estruturas, as condições que permitam não transferir as responsabilidades da família para outra instância educativa.<sup>172</sup>

Finalmente, no seu terceiro nível, a prevenção pode ser de carácter fundamentalmente reparador e reabilitador, cujo objetivo é minorar o impacto da situação de perigo na vida da criança ou do jovem com uma intervenção técnico-profissional. No âmbito escolar, esta intervenção terciária pode passar por medidas como a integração das crianças e jovens em percursos curriculares alternativos, o apoio psicológico ou as

---

<sup>170</sup> Cf. Conferência Episcopal Portuguesa, «Carta Pastoral “Educação: direito e dever”», 14.

<sup>171</sup> Cf. Assembleia da República, «Lei n.º 147/99, de 01 de Setembro», *Diário da República, Série I-A* 204 (1999): 6115–32. Apesar da Lei ter sofrido 3 alterações (Lei n.º 23/2017, de 23/05; Lei n.º 142/2015, de 08/09; Lei n.º 31/2003, de 22/08) os princípios orientadores nunca foram alterados e devem guiar as intervenções realizadas em matéria de proteção.

<sup>172</sup> Cf. Conferência Episcopal Portuguesa, «Carta Pastoral “Educação: direito e dever”», n.º 17.

organizações sociais de apoio às vítimas. A escola também deverá cooperar neste nível com os técnicos das CPCJs e com as EMATs para a sinalização dos casos detetados e para a implementação das medidas aplicadas por estas entidades.<sup>173</sup>

No caso da sinalização, os professores das escolas possuem um papel importante para perceber a realidade e solicitar os apoios necessários, quando a intervenção resulta insuficiente ou existe alguma circunstância que coloca as crianças ou os jovens em situação de perigo. De facto, segundo os últimos relatórios da CNPCJ, foram comunicadas 39194 situações de perigo em que 8888 (22,6%) casos foram sinalizados pelos estabelecimentos de ensino, revelando, segundo o relatório, uma melhoria do trabalho de prevenção das escolas, graças às políticas unificadas entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social para afetação de representantes e professores tutores como técnicos de apoio às atividades das Comissões.<sup>174</sup>

Nos planos de promoção e proteção, a situação escolar deverá ser uma das cláusulas que devem aparecer obrigatoriamente segundo o artigo n.º 56.1 da Lei de Proteção<sup>175</sup> e faz parte dos direitos que tem uma criança ou jovem em situação de acolhimento (artigo n.º 58.1). Contudo, as estatísticas revelam que estas crianças e jovens apresentam percursos escolares complicados, pois apesar de quase a totalidade das crianças com medidas de acolhimento estarem escolarizadas, o insucesso escolar é frequente e traduz-se em várias e sucessivas retenções<sup>176</sup>.

---

<sup>173</sup> Cf. Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens, «Guia de orientações para profissionais da educação na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo», 101–2.

<sup>174</sup> Cf. Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens, «Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ - 2016», 2017, 43–44, <https://www.cnpdpcj.gov.pt/cpcj/relatorios-de-avaliacao-da-atividade-estatistica/-.aspx>.

<sup>175</sup> Cf. Assembleia da República, «Lei n.º 147/99, de 01 de Setembro».

<sup>176</sup> Cf. Instituto da Segurança Social, I.P., *CASA 2016 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens* (Lisbon: Instituto da Segurança Social, I.P., 2017), 45–46. O último relatório de caracterização das situações de acolhimento permite verificar que 289 (51,2%) crianças com 10-11 anos ainda estão no 1º ciclo, o que acontece

No caso do apoio no meio natural de vida, o marco de referência do Decreto Lei<sup>177</sup>, permite compreender a importância do âmbito escolar dentro dos apoios psicológicos e sociais (artigos n.º 12 e 13) prestados no nível geral para fomentar as competências dos pais, familiares ou pessoas de confiança, ou especificamente nas finalidades e intervenção (artigos n.º 30 e 32) dos planos de autonomia de vida.

Quer no caso do apoio no meio natural de vida, quer no acolhimento familiar ou residencial, o envolvimento da escola será sempre uma ajuda para a evolução dos processos e para o desenvolvimento das competências parentais na medida em que estes estejam integrados no percurso da criança ou do jovem.

A investigação científica na área também permite compreender a importância do meio escolar nos casos em que a intervenção tem um cariz principalmente reparador. Por exemplo, uma das práticas habituais em reunificação familiar consiste especificamente no progressivo envolvimento dos pais nos atendimentos escolares como modo de favorecer a rede de apoio formal da família.<sup>178</sup>

Por outro lado, a dimensão escolar pode converter-se num fator de resiliência que lhes permite superar a adversidade e florescer educativamente.<sup>179</sup> Um estudo realizado pela equipa da National Children's Bureau do Reino Unido, através de entrevistas semiestruturadas com uma amostra de 80 crianças em acolhimento, revelou que as

---

também com 75 (5,0%) crianças de entre 12-14 anos e 23 (0,9%) de 15-17 anos. Ainda, 666 (44,1%) crianças de entre 12-14 anos e outras 301 (11,6%) de entre 15-17 anos ainda continuam no 2º ciclo. No caso dos jovens de entre 15-17 anos, 1363 (52,5%) continuam no 3º ciclo. Isto significa que aos 10-11 anos, 289 (51,2%) crianças já têm algum atraso escolar, passando às 741 (49,1%) na faixa dos 12-14 anos e com uma subida até às 1687 (63,7%) crianças na faixa dos 15-17 anos.

<sup>177</sup> Cf. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, «Decreto-Lei n.º 12/2008, de 17 de Janeiro», *Diário da República, Série I* 12 (2008): 559–67.

<sup>178</sup> Cf. José Arizmendi e Ana Almeida, «Reunificação familiar e acolhimento residencial em Portugal-Norte: visões dos intervenientes», *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* Extr., n. 05 (2017): 98–99, doi:10.17979/reipe.2017.0.05.2371.

<sup>179</sup> David Berridge, «Educating young people in care: What have we learned?», *Children and Youth Services Review* 34, n. 6 (2012): 1172, doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.032. Na opinião do autor, para favorecer a resiliência nas crianças e jovens acolhidos desde a escola é preciso flexibilizar as políticas educativas estruturais e organizativas, por vezes muito mais centradas nos problemas.

crianças consideraram positivo para o seu desempenho académico o apoio de pessoas significativas que influenciaram a sua trajetória escolar, tendo acreditando neles e nas suas capacidades.<sup>180</sup> No que diz respeito às dificuldades, as crianças e jovens entrevistados referiram que os maiores problemas vinham dos trabalhadores sociais externos e das opções que eram realizadas na gestão dos processos<sup>181</sup>. Mais uma vez, esta questão aponta para a necessidade de os professores estarem envolvidos no acompanhamento das crianças e jovens e para a articulação com os cuidadores e os profissionais do sistema de proteção.

Perante estas situações em que a criança ou o jovem estão imersos em dinâmicas mais complexas que ultrapassam a prevenção primária, a Igreja pode oferecer um testemunho de amor profético do Reino de Deus situando-se do lado das pessoas mais necessitadas, neste caso específico, das crianças e jovens que vivem situações de especial vulnerabilidade. Pois a Igreja também é impelida a agir como Jesus Cristo fez com a filha de Jairo, que “tomando-a pela mão, chamou-a, dizendo em voz alta: «Menina, levanta-te!»” (Lc 8,54) Este ícone pode bem servir de exemplo para uma ação que deve olhar não só por levantar, mas também por não deixar cair, adoecer ou morrer os mais pequenos.

O papel da Igreja na sociedade civil, a opção por políticas em favor das crianças mais necessitadas, a criação de IPSS com recursos adequados<sup>182</sup>, a proximidade dos

---

<sup>180</sup> Cf. Rachael M. Harker et al., «Who Takes Care of Education? Looked after children's perceptions of support for educational progress Correspondence », *Social Work* 8 (2003): 93–94, doi:10.1046/j.1365-2206.2003.00272.x. Em relação às pessoas de apoio, as crianças e jovens entrevistados salientaram que os professores tiveram um papel importante no apoio académico, enquanto que os cuidadores e os técnicos das casas de acolhimento ofereceram conselho e mostraram interesse.

<sup>181</sup> Cf. Ibid., 95. As crianças e jovens caracterizaram o trabalho dos serviços sociais como mais centrado no nível das necessidades físicas ou emocionais do que na educação, e a gestão do processo levava por vezes a sucessivas mudanças de casa de acolhimento ou de escola que não beneficiava nem a estabilidade nem o percurso escolar.

<sup>182</sup> Durante vários séculos a Igreja desenvolveu estruturas para o acolhimento de crianças e colocou sempre no seu olhar a proteção do “órfão”, do “estrangeiro” e da “viúva” (cf. Ex 22,22-23; Dt, 24,19-21; Jó 29,12-13; Is 1,23; Jr, 7,6; Ez 22,7; Zc 7,10; Tg 1,27). Contudo, hoje são necessárias novas respostas que enfrentem os desafios de prevenção das crianças e jovens mais vulneráveis desde o ponto de vista psicossocial perante o abandono escolar, o consumo de

educadores cristãos no âmbito escolar são só alguns dos meios com que a Igreja torna realidade o exercício da caridade e da misericórdia. Responder ao sofrimento das crianças e jovens mais vulneráveis é responder ao apelo das vítimas, uma possibilidade de salvação só compreensível desde a sobreabundância do amor frente ao mal.<sup>183</sup> Não se trata unicamente de uma ação social caritativa ou educativa, mas de permitir à criança ou ao jovem descobrir a relação arquetípica<sup>184</sup> de amor-confiança-dependência de Deus através da restauração das relações humanas com os pais e os educadores. De igual modo, o professor cristão, e de modo particular o professor de EMRC, pode crescer na sua fé e descobrir o Mistério de um Deus que se entrega por amor pelos seus filhos mais vulneráveis, mais pequeninos.

### **Síntese**

O segundo capítulo começou com uma análise do conceito do risco psicossocial, considerando as suas origens e o seu desenvolvimento. Compreender o risco dentro da evolução cultural e tecnológica permitiu desenvolver um olhar crítico sobre o mesmo: apesar de ser útil para a avaliação e intervenção psicossocial, o risco responde a um paradigma de procura de segurança. Contudo, a aceitação realista das fragilidades e vulnerabilidades próprias do ser humano permitiu uma visão mais equilibrada do conceito do risco. No caso específico da proteção das crianças e jovens, este tópico levantou a consideração do problema do mal e da solidariedade de Deus, que se posiciona ao lado dos mais vulneráveis através da promessa da sua fidelidade.

---

substâncias ilícitas e formas menos saudáveis de lazer, preservando a família biológica com os esforços e recursos possíveis.

<sup>183</sup> Cf. Duque, «O mal: Deus em questão (?)», 332.

<sup>184</sup> Balthasar, *Se não vos tornardes como crianças*, 25. Ver o primeiro capítulo para aprofundar no pensamento do autor em relação a este modelo de relação.

No estudo da resiliência, a sua definição permitiu encontrar não só elementos moderadores e mediadores do *stress*, mas também dinâmicas que permitem ao ser humano recuperar-se e ultrapassar os momentos de adversidade. Desde a pesquisa científica, observou-se a importância que esta tem nas dinâmicas familiares para a proteção dos mais pequenos e também a associação de resiliência e religião. Apesar de que uma relação causal direta entre as duas últimas seria redutora, observou-se que a resiliência podia ser compreendida desde a abertura a Deus e aos outros.

Finalmente, quando tratada a proteção e promoção dos direitos das crianças e jovens no âmbito escolar, desenvolveram-se os diferentes níveis de prevenção e explorou-se o modo como os professores em geral, e o professor de Educação Moral e Religiosa Católica em particular, podem consolidar um trabalho que, ultrapassando o seu valor social, fala também da missão da Igreja, no compromisso ético e evangelizador, na sua opção pelo Reino de Deus e pelos mais vulneráveis.

### CAPÍTULO III – CONTEXTO, PROGRAMAÇÃO E PRÁTICA DE ENSINO DA UNIDADE LETIVA "A PESSOA HUMANA"

Como concretizar na prática docente, no âmbito da disciplina de EMRC, a base teórica analisada sobre o conceito da infância, sobre a Teologia da Criança, os contributos teológicos para a sua dignidade e direitos, a prevenção dos riscos e a promoção da resiliência através dos diferentes níveis de intervenção e prevenção na escola? Neste capítulo serão abordadas algumas questões organizadoras e orientadoras do processo de ensino-aprendizagem antes de avançar com a proposta didática, a sua implementação e avaliação.

#### **1. Contextualização da disciplina e caracterização dos alunos**

O primeiro ponto analisará o contexto educativo em que se situa a exploração da Unidade Letiva para compreender e adaptar os conteúdos, as metas e os objetivos de aprendizagem à realidade escolar.

Em primeiro lugar, compreender o papel da escola e da referida disciplina no âmbito da educação cristã e a abertura e o diálogo com as outras ciências e âmbitos do saber, facilitará a caracterização dos tópicos trabalhados na revisão teórica no contexto da programação da Unidade Letiva.

Em segundo e terceiro lugar, a caracterização da escola e da turma, respetivamente, permitirá um avanço metodológico progressivo na compreensão da amostra de alunos, das suas características e das circunstâncias em que se prepara a lecionação, atendendo às particularidades na programação e posterior intervenção em contexto de sala de aula.



### 1.1. A disciplina de EMRC e a sua proposta pedagógica

Para todos os batizados, a Igreja Católica reconhece o seu direito à educação e formação cristãs, introduzindo-os gradualmente no mistério da salvação para aprofundar no dom da fé (cf. GE, 2). Contudo, apesar da Igreja querer oferecer esta educação religiosa para os seus fiéis, o seu contributo não pode esquecer tantos outros seres humanos que se declaram agnósticos, ateus ou crentes de outras confissões religiosas. Também não pode confundir doutrinação com catequese ou educação religiosa escolar. Apesar de antigamente o ensino religioso escolar possuir um carácter confessional e catequético, a crise experimentada pela disciplina numa sociedade pluralista e democrática levou à separação da catequese e da ação escolar.<sup>185</sup>

A Igreja considera que o trabalho evangelizador “é levar a Boa Nova a todas as parcelas da humanidade, em qualquer meio e latitude, e pelo seu influxo transformá-las a partir de dentro e tornar nova a própria humanidade” (EN, 18)<sup>186</sup>. Este modelo de abertura permite uma série de atitudes renovadoras que podem ser aproveitadas para a reflexão sobre a educação cristã: o respeito, o diálogo sobre a base comum da pessoa humana, o serviço, a participação na construção do mundo e o pluralismo são a base de uma nova forma de encarar a ação da Igreja.<sup>187</sup> Não seria adequado considerar uma praxis eclesial (como a educação) cujo fim fosse a autoconservação da própria Igreja, mas de preparar, em fraternidade e liberdade, os valores do Reino, numa adequada relação entre a Igreja e o mundo.<sup>188</sup>

---

<sup>185</sup> Cf. Emilio Alberich Sotomayor, *Catequesis evangelizadora: manual de catequética fundamental* (Madrid: CCS, 2003), 220–24. Esta diferenciação de ambos os mundos está claramente justificada pelas suas finalidades e métodos próprios.

<sup>186</sup> Paulo VI, «Exortação Apostólica “Evangelii Nuntiandi” (8 de dezembro de 1975)», *AAS* 68 (1976): 5–76.

<sup>187</sup> Cf. Julio A. Ramos Guerreira, *Teología pastoral* (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1995), 136.

<sup>188</sup> Cf. Alberich Sotomayor, *Catequesis evangelizadora: manual de catequética fundamental*, 48.

A escola tem um lugar especial nesta tarefa e missão eclesial sempre que o seu trabalho estiver direcionado para o crescimento humano dos alunos, desenvolvendo as suas capacidades intelectuais, morais, profissionais e favorecendo o convívio ao tempo que é semente do progresso e do futuro (cf. GE, 5). A CEP também salienta que é a pessoa humana, numa visão integral, o objetivo da intervenção escolar.<sup>189</sup> Por isso, também destaca que a finalidade da educação deve ser o desenvolvimento da autonomia verdadeira que unifique as diferentes dimensões humanas para a feliz harmonia pessoal, solidária com a harmonia social.<sup>190</sup> Conservando a sua essência, estas finalidades são reconfiguradas no Programa da disciplina, orientando-as para a dimensão cultural e axiológica do fenómeno cristão, o diálogo entre as diferentes culturas e a fé, desde o conhecimento de Jesus Cristo, da Igreja, dos fundamentos histórico-doutrinais e as manifestações artísticas da fé.<sup>191</sup>

No caso particular da situação da proteção dos direitos da criança, especialmente na proteção e promoção destes, através dos mecanismos de prevenção e intervenção já descritos, a missão evangelizadora da Igreja também é portadora de salvação num diálogo com o mundo que, por sua vez, permite transformá-lo.<sup>192</sup> A Igreja reconhece que não pode ficar indiferente perante os desequilíbrios e desigualdades existentes no mundo (cf. GS, 8)<sup>193</sup>.

Partindo de todos estes pressupostos, a disciplina de EMRC deve orientar-se para a informação, a formação e a educação para a paz para poder aproximar os alunos educativa e culturalmente ao fenómeno religioso através das manifestações históricas e

---

<sup>189</sup> Cf. Conferência Episcopal Portuguesa, «Carta Pastoral “Educação: direito e dever”», 2. De facto, os bispos portugueses consideram e apontam de forma explícita que determinadas visões redutoras do ser humano estão na origem da crise educacional.

<sup>190</sup> Cf. Ibid., 3.

<sup>191</sup> Cf. Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica: finalidades, metas, objetivos e conteúdos*, 5.

<sup>192</sup> Cf. Ramos Guerreira, *Teologia pastoral*, 142–44.

<sup>193</sup> Concílio Vaticano II, «Constituição Apostólica “Gaudium et Spes”», *AAS* 58 (1966): 1025–1115.

âmbitos de atuação.<sup>194</sup> O contexto institucional da escola será *per se* uma primeira pedagogia do umbral que, desde a disciplina de EMRC, deve estar orientada para um segundo nível através do diálogo fé-cultura, onde estejam presentes com uma pedagogia racional e curricular os valores que sempre foram proclamados no cristianismo e que permitem a interdisciplinaridade e o diálogo com as outras áreas do conhecimento.<sup>195</sup>

Segundo a carta encíclica *Lumen Fidei*, a fé pode orientar a vida, os relacionamentos, a interpretação do mundo e o modo de agir, despertando os valores próprios da transcendência e da solidariedade.<sup>196</sup> As metas de aprendizagem da disciplina de EMRC tentam sintetizar estes âmbitos de desenvolvimento humano e cristão para poder crescer nas dimensões dos conceitos, os procedimentos e as atitudes.

Deste modo, as metas apresentam as expectativas gerais de aprendizagem conforme uma organização sequencial e hierárquica dos conteúdos articulados nos referidos domínios ou áreas de ensino.<sup>197</sup> As 17 metas contempladas na EMRC estão divididas em três domínios de aprendizagem no programa da disciplina:<sup>198</sup>

- 1) Domínio da Religião e Experiência Religiosa – 4 metas;
- 2) Domínio da Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida – 8 metas;
- 3) Domínio da Ética e da Moral – 5 metas.

A programação do 6º ano do segundo Ciclo de Ensino Básico da disciplina de EMRC considera três Unidades Letivas, com os seus respetivos títulos:<sup>199</sup>

---

<sup>194</sup> Cf. Alberich Sotomayor, *Catequesis evangelizadora: manual de catequética fundamental*, 226–27. Segundo o autor, hoje é importante oferecer às crianças e aos jovens um conhecimento sério e objetivo do fenómeno religioso, uma vez que para uma grande maioria é desconhecido. Por outro lado, a formação deve permitir o desenvolvimento do sentido da própria vida que possa levar os alunos a decidir livre e responsavelmente. Finalmente, a educação para a paz deve estar alicerçada na convivência pacífica e no diálogo social.

<sup>195</sup> Cf. Pedro Soto, «Dinamia de pastoral juvenil y proceso de aprendizaje académico. ¿Un posible diálogo?», *Alteridad* 8, n. 1 (2013): 28–30.

<sup>196</sup> Cf. Francisco, «Carta Encíclica “Lumen Fidei”», *AAS* 105 (2013): §51.

<sup>197</sup> Cf. Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica: finalidades, metas, objetivos e conteúdos*, 7–8.

<sup>198</sup> Cf. *Ibid.*, 33–34.

<sup>199</sup> Cf. *Ibid.*, 11.

- 1) “A pessoa Humana”;
- 2) “Jesus, um homem para os outros”;
- 3) “A Partilha do Pão”.

Entre estas, foi escolhida a primeira das unidades referidas. O conteúdo específico dos direitos da criança orientava para uma reflexão pessoal e junto dos alunos para compreender o papel dos Direitos da Criança e a educação nos mesmos.

O programa de EMRC propõe esta Unidade para aprofundar o conceito de pessoa humana, desde a sua dignidade e dimensões, numa visão integradora dos domínios religioso e biopsicossocial. Esta dignidade do ser humano está em estreita ligação com a defesa dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança, como uma forma de concretizar os conteúdos na própria experiência das crianças. Igualmente, pretende-se que os alunos possam conhecer alguma organização que trabalha pela promoção da dignidade humana e integrem o valor que deve possuir esta questão dentro do cristianismo e da ação da Igreja.

Desde o ponto de vista científico, a dignidade da pessoa humana pode ser defendida em diferentes parâmetros. Do ponto de vista cristão, esta dignidade nasce do valor que tem o ser humano, criado à imagem de Deus (cf. Gn 1,26), criatura e cocriador com Ele. Ainda, dadas as características da população e das famílias, junto com a categoria de TEIP em que está inserida a Escola Básica 2,3 Dr. Francisco Sanches, poderá ser relevante trabalhar os contextos da promoção e proteção dos direitos e da dignidade das crianças, proporcionando aos alunos uma oportunidade para refletir e experimentar a sua agência. Como já foi referido no primeiro capítulo, esta fala do compromisso e responsabilidade nas estruturas sociais, transformando-a enquanto participa da construção ativa da sociedade.<sup>200</sup>

---

<sup>200</sup> Cf. James, «Agency», 34.

Dadas as características da turma, a inclusão de metodologias ativas e participativas pode oferecer aos alunos a aquisição não só de conhecimentos, mas também de competências para a responsabilização pessoal na proteção, provisão e participação da sua cidadania. Esta questão revela-se prioritária ao situar no horizonte a importância que o Agrupamento quer outorgar à Cidadania, incluindo a mesma como eixo transversal nos processos educativos e favorecendo o diálogo entre a escola e a comunidade.

Desde o ponto de vista específico da disciplina de EMRC, na Unidade Letiva 1 do 6º ano, intitulada “A pessoa humana”, pretende-se atingir as seguintes metas curriculares:<sup>201</sup>

- ✓ **B.** Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.
- ✓ **G.** Identificar os valores evangélicos.
- ✓ **I.** Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade.

A defesa da dignidade do ser humano que é apoiada pela Igreja permitirá por sua vez estabelecer um diálogo fé-cultura que permite ir além dos simples conteúdos religiosos, possibilitando aos alunos estabelecer redes mais alargadas de conhecimento e interação, tirando o religioso da esfera estritamente privada.

Os conteúdos específicos para a promoção e proteção dos direitos da criança são também uma oportunidade para favorecer a reflexão dos alunos, a criação de uma consciência crítica no exercício dos seus direitos e na compreensão da infância.

---

<sup>201</sup> Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica: finalidades, metas, objetivos e conteúdos*, 62–65. As letras que inicialmente identificam cada uma das metas correspondem à numeração e sequenciação que faz o Secretariado das mesmas. Este código será respeitado noutras referências em que forem citadas estas metas.

Finalmente, a PES transforma-se, também, na oportunidade para tornar operativa a teoria e refletir sobre o diálogo que a Teologia e os Estudos da Criança podem manter para o crescimento e para o bem comum da Humanidade.

### *1.2. A escola*

A PES foi realizada no Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. Os seguintes dados de caracterização aparecem no seu Projeto Educativo.<sup>202</sup>

O Agrupamento integra, verticalmente, sete estabelecimentos de educação e ensino: uma escola com o 2.º e 3.º ciclos (E.B. 2,3 Dr. Francisco Sanches), um estabelecimento com pré-escolar e cinco escolas com 1.º ciclo, das quais três possuem também educação pré-escolar, todas situadas na zona urbana de Braga, nas freguesias de S. Victor e de S. Vicente.

Pelas características sociais dos alunos e das famílias e pelo contexto cultural que será descrito, o agrupamento está localizado num TEIP. De facto, é possível encontrar o contraste entre zonas antigas com habitações em mau estado de conservação e bairros sociais degradados, com outra zona de construção recente.

A população pertence a diferentes estatutos sociais, culturais e económicos. Uma parte significativa dos alunos vive nos bairros sociais, especialmente nas Enguardas, evidenciando-se a problemática dos baixos recursos e do fraco acesso a bens culturais. Além disso, algumas famílias revelam graves debilidades ao nível da sua estruturação com problemáticas de desemprego, toxicodependência, alcoolismo e baixa escolarização.

Em relação aos dados que o Agrupamento apresenta no Projeto Educativo, no momento da sua elaboração, era possível distinguir um grupo de alunos pertencentes à

---

<sup>202</sup> Cf. Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, «Projeto Educativo 2013-2017» (Braga: Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2014), 4-22, [http://www.aefranciscosanches.pt/2016\\_147\\_projeto\\_educativo\\_2013-17.pdf](http://www.aefranciscosanches.pt/2016_147_projeto_educativo_2013-17.pdf).

etnia cigana (4%), um de alunos estrangeiros em que a língua materna é Português<sup>203</sup> (3%) e outro grupo de alunos estrangeiros em que a língua materna não é o Português<sup>204</sup> (3%). Para completar os dados dos alunos, a estatística da escola revela que 11% dos alunos apresenta algum tipo de dificuldades de aprendizagem e 5% possuem necessidades educativas especiais.

Em relação às famílias, o Projeto Educativo do Agrupamento evidencia que 51% dos progenitores têm formação básica e 18% deles atingiram o ensino secundário. Apenas 10% dos progenitores têm formação superior e 21% dos pais e mães não têm formação alguma ou esta é desconhecida. O contexto económico da maior parte das famílias dos alunos deste agrupamento não é fácil, atendendo ao grande número de alunos que beneficiam do apoio dos SASE.

No momento de elaboração do documento, o Agrupamento contava com 158 professores e 1957 alunos, com um rácio de 12,8 alunos/professor. De entre os professores, 3 docentes pertenciam à disciplina de EMRC (Grupo 290). A Escola conta também com 59 funcionários, 33 dos quais se situam na escola sede, sendo a grande maioria assistentes operacionais da escola.

Em relação aos alunos, 1019 pertencem à EB2,3 Dr. Francisco Sanches, onde foram lecionadas as aulas da Prática de Ensino Supervisionada.

Segundo o suprarreferido documento, a missão do Agrupamento é constituir-se um foco de desenvolvimento formativo e cultural, através de uma cultura de abertura e de exigência, responsabilidade e cooperação, para que o Agrupamento possa colaborar na expansão da cultura e da educação, nos bairros e na cidade. Com este objetivo, um dos eixos principais da escola está na potenciação da relação entre a Escola e a Comunidade.

---

<sup>203</sup> São alunos imigrantes procedentes de Brasil, Angola e Moçambique, principalmente.

<sup>204</sup> Estes alunos são maioritariamente de nacionalidade romena, ucraniana e chinesa.

Como principais objetivos do Agrupamento estão a melhoria dos resultados escolares dos alunos; a diminuição das taxas de abandono, absentismo escolar e retenção; e o cuidado da relação escola-comunidade.

Finalmente, o Projeto Educativo estabelece duas metas estruturantes dos objetivos anteriormente referidos:

- 1) Construir uma escola de qualidade: através da organização e disponibilização dos meios necessários para a aprendizagem, valorizando o cumprimento dos programas curriculares e promovendo o sucesso educativo dos alunos.
- 2) Ser uma escola para a cidadania: a educação deverá ser um instrumento de responsabilização de toda a comunidade educativa, para ter como objetivo uma educação para a Cidadania.

### *1.3. A turma*

A turma em que foi realizada a PES, do 6º ano do Ensino Básico, é composta por 26 alunos dos quais 25 (96,15%) estão inscritos na disciplina de EMRC. Para análise serão tratados estatisticamente unicamente os alunos inscritos na disciplina com recurso ao programa informático SPSS.<sup>205</sup>

Dos alunos inscritos, 12 (48,0%) elementos são do sexo masculino e 13 (52,0%) são do sexo feminino. A idade média dos alunos no início do ano letivo era de 11,04 anos (SD=0,68), variando entre os 10 e 12 anos. Em 3 (12,0%) casos os alunos tiveram alguma retenção e, especificamente, uma das alunas já teve duas retenções. Porém, todos frequentam o 6º ano pela primeira vez.

---

<sup>205</sup> Segundo os parâmetros habituais em estatística, mais à frente, serão referidos pela sua sigla os termos percentagem (%), média (M), mediana (M<sub>a</sub>), desvio padrão (SD), intervalo interquartilico (IIQ), teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ) e nível de significância estatística para 5% (p<.05).



Entre os problemas escolares diagnosticados, dois alunos apresentam dificuldades disciplinares, outros dois alunos foram referenciados com problemas de assiduidade e três alunos manifestaram problemas de pontualidade.

Sobre os apoios, é possível observar que 12 (48,0%) usufruem deste recurso. Todos estes alunos têm este complemento para a disciplina de Matemática. Mais significativo é o caso de 5 (20,0%) alunos que têm apoios a Matemática, Português e Inglês. Não se verificou relação estatisticamente significativa ( $p < .05$ ) entre os apoios e o número de retenções, o sexo ou a idade.

Em relação à atividade física, 17 (68,0%) alunos realizam algum tipo de desporto sendo que, excetuando um caso, os alunos frequentam a oferta desportiva escolar, mesmo que compatibilizem também com outras modalidades ou treinos fora do Agrupamento.

A partir da análise das características sociodemográficas da turma é possível observar que as necessidades de apoio social coincidem com a descrição já realizada da escola e do seu contexto socioeconómico. Em relação ao escalão, 14 (56,0%) alunos usufruem de benefícios dos SASE, 10 (40,0%) alunos têm o denominado escalão “A”<sup>206</sup>.

Outra das características da turma está no alto número de alunos que integram outros modelos de família que não o matrimónio ou a união de facto: 8 (32,0%) alunos pertencem a famílias monoparentais e 4 (16,0%) estão acolhidos na família alargada.

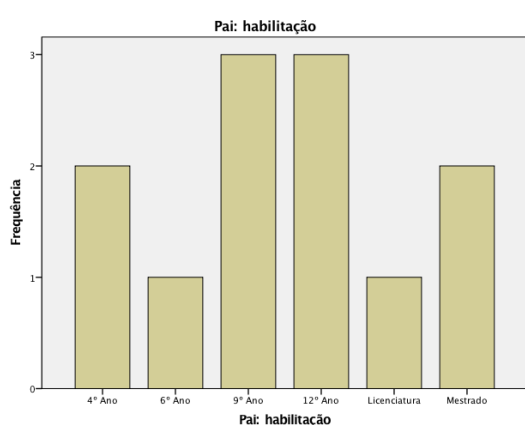
Ao realizar a análise de associação estatística entre variáveis não paramétricas aplicando qui-quadrado  $\chi^2$  com correção de Yates entre os modelos de família e os encarregados de educação, verifica-se  $\chi^2=21,382$  com nível de significância  $p < .05$ ,

---

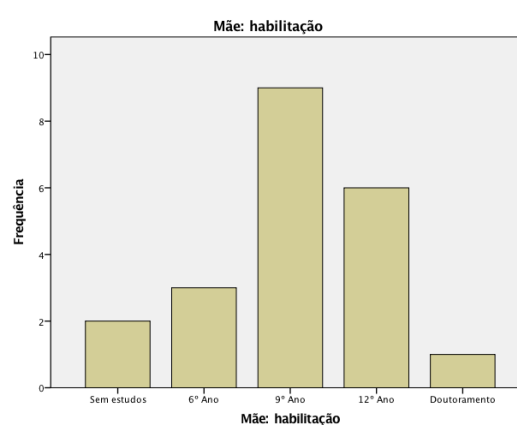
<sup>206</sup> Cf. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, «Decreto-Lei n.º 176/2003, de 2 de Agosto», *Diário da República, Série I-A* 177 (2003): 4594–4605; Ministério das Finanças do Trabalho e da Solidariedade Social, «Portaria n.º 160/2018, de 06 de Junho», *Diário da República, 1.ª série* 108 (2018): 2395–97. Este corresponde com o escalão 1 de atribuição do Abono de Família do Instituto da Segurança Social, I.P., cujo valor é de 37,08€ quando as crianças são maiores de 3 anos, ou de 50,06€ para crianças das mesmas características mas em famílias monoparentais. Igualmente os alunos obtêm financiamento completo para a alimentação, mais um fundo de 119,00€ em manuais e 16,00€ em material escolar, entregues em espécie.

confirmando a hipótese da associação entre as referidas variáveis. Contrastando este índice com os dados, verifica-se efetivamente que, no caso dos matrimónios ou uniões de facto e no caso das famílias monoparentais, os encarregados de educação são maioritariamente as mães (68,0%). Porém, nos casos dos alunos acolhidos na família alargada, todos eles contavam com a avó como encarregada de educação, coincidindo também com o facto de estarem os dois progenitores no estrangeiro.

Analisando as características dos progenitores das crianças nos casos em que convivem com estas (12 pais e 21 mães), observou-se que a idade média dos pais é de 43,00 anos ( $SD=6,48$ ) e a das mães corresponde a uma média de 39,10 anos ( $SD=6,50$ ). Ao olhar para as habilitações, estas eram ligeiramente maiores no caso dos pais, situando-se a mediana entre o 9º e o 12º ano de escolaridade ( $M_a=3,50$ ;  $IQQ=3$ ). No caso das mães, a mediana do nível de escolaridade descia para o 9º ano ( $M_a=3,00$ ;  $IQQ=2$ ) e apesar de haver também uma doutorada, o grau de habilitações das mulheres revelou-se menor e mais agrupado que nos homens. Contudo, é necessário salientar a limitação do reduzido número de pais em relação ao número de mães.



*Ilustração 1: Habilitações dos pais.*



*Ilustração 2: Habilitações das mães.*

Entre as profissões dos pais, os dados iniciais foram transformados para o Sistema de Classificação Portuguesa das Profissões<sup>207</sup>, agrupando-as nas diferentes categorias. Principalmente diferenciaram-se dois grupos: técnicos de profissões de nível intermédio e trabalhadores não qualificados, com 23,1% dos casos da turma em cada grupo. Ainda, 2 (15,4%) pais estavam desempregados. No caso das mulheres, 52,4% das mães figurava como trabalhadoras do grupo de serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores.

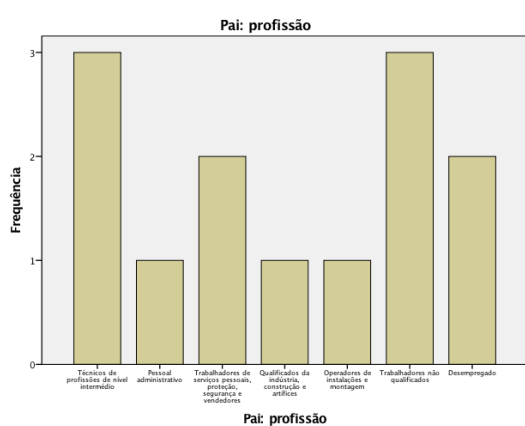


Ilustração 3: Profissão dos pais por grupos.

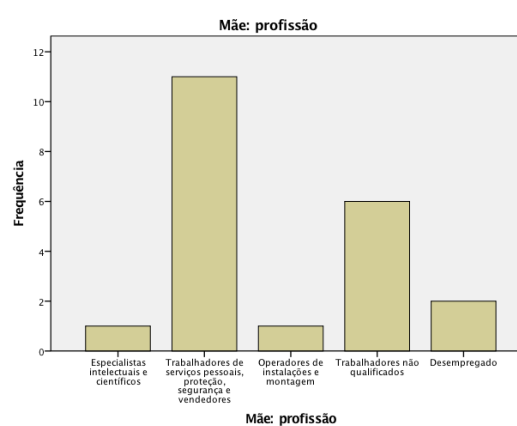


Ilustração 4: Profissão das mães por grupo

## 2. Proposta de lecionação da Unidade Letiva

Nos seguintes pontos são explicadas as metas, objetivos e atividades de cada uma das aulas da PES. A secção está composta por seis partes correspondentes a cada uma das seis aulas lecionadas. Para cada aula, após uma breve introdução, apresenta-se a grelha de planificação, as diferentes atividades e a avaliação da aula.

<sup>207</sup> Cf. Instituto Nacional de Estatística, I.P., *Classificação Portuguesa das Profissões 2010* (Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P., 2011), 25–27, <http://azores.gov.pt/NR/rdonlyres/2750F07D-9748-438F-BA47-7AA1F8C3D794/0/CPP2010.pdf>.

### *2.1. Aula 1: A pessoa humana, ser pessoa e as suas dimensões*

A primeira aula constitui um momento de toma de contacto, com avaliação diagnóstica dos alunos sobre as aprendizagens que são programadas e para a revisão de alguns outros elementos que os alunos já conhecem. Ainda são abordados no contexto de sala de aula alguns elementos já trabalhados pelo Professor Titular, pois no momento em que o estagiário inicia a leção, a Unidade Letiva já está a decorrer. A aula serve, portanto, para a transição e o aprofundamento dos anteriores conteúdos abordados.



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DE BRAGA  
FACULDADE DE TEOLOGIA  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS RELIGIOSAS  
Mestrado em Ciências Religiosas  
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica  
Prática de Ensino Supervisionada

Escola 2,3 Francisco Sanches  
Ano letivo 2017/2018

## 2.1.1. Planificação da Aula 1

(UL1)A Pessoa Humana

Aula n.º 1/6

Ano: | Turma: 6º

Data: 31/10/2017

Tempo previsto: 45' (08:20-9:05)

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário						
<b>SUMÁRIO: A pessoa humana, quem é pessoa e as suas dimensões</b>						
-	0. Introduzir dinâmicas de gestão de aula	Papéis nos grupos de aprendizagem cooperativa, instrumentos e técnica “silêncio”	Exposição	- Power Point - Cartões de papéis - Diário do grupo	5'	
	0. Avaliar as aprendizagens prévias dos alunos.	O que sabemos? O que é que não sabemos? O que queremos saber?	Construção conjunta de objetivos e conteúdos	- Fichas plastificadas de avaliação inicial	10'	Participação individual dos alunos
	0. Construir em conjunto os conteúdos e objetivos.					
<b>B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.</b>	1. Reconhecer a pessoa como ser único que vive em relação com os outros	Definição de pessoa (quem é uma pessoa, unidade da pessoa, ser em relação)	Técnica cooperativa 1-2-4	- Ficha 1	10	Diálogo entre os alunos Caderno/ficha
	2. Identificar as diferentes dimensões da pessoa valorizando	Dimensão física, intelectual, moral, emocional, social, sexual e religiosa da pessoa humana		- A pessoa humana: figura e elementos de	15'	Participação individual dos alunos.

	a relação com o transcendente.			cada dimensão (Ficha 1)		Participação grupal dos alunos.
-	F. Síntese pessoal		Hoje aprendi... Técnica "lápiz ao centro"	- Caderno do aluno - Diário de grupo	5'	Diálogo entre os alunos Caderno/ficha Diário de grupo

### 2.1.2. Descrição da aula

Nesta primeira aula pretende-se desenvolver a meta de aprendizagem B (“Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história”), com dois objetivos prioritários de trabalho:

- 1) Reconhecer a pessoa como ser único que vive em relação com os outros
- 2) Identificar as diferentes dimensões da pessoa valorizando a relação com o transcendente.

#### Atividade 1.

A aula começa com o momento do acolhimento. Apesar do professor estagiário já ter estado na aula em outras ocasiões, para o grupo de alunos, é a primeira experiência com ele. É importante realizar uma apresentação sucinta, quer do professor quer dos objetivos da PES e do trabalho nas aulas.

#### Atividade 2.

*Objetivo:* introduzir dinâmicas de gestão de aula

*Descrição:* Ao planificar as diferentes sessões, um dos objetivos é introduzir e experimentar junto dos alunos algumas metodologias ativas de aprendizagem, especialmente a aprendizagem cooperativa e a participação e envolvimento dos alunos no desenho do plano das aulas.

Ao começar a aula, é realizada uma breve exposição sobre os diferentes papéis dos grupos cooperativos com recurso a um Power Point (ver Recurso Pedagógico 1). Para isso, é analisada a diferença entre o “trabalhar em grupo” e “trabalhar cooperativamente” através de

duas imagens: na primeira, cada indivíduo trabalha individualmente para um fim comum; na segunda, todos precisam de trabalhar juntos para organizar as peças do puzzle.

Depois de realizar essa reflexão, podem ser divididos os alunos em grupos e apresentadas as fichas, os diferentes papéis do grupo cooperativo (ver Recurso Pedagógico 2) e o caderno de registo das aprendizagens (ver Recurso Pedagógico 3). Os papéis são rotativos e têm a finalidade de envolver todos os alunos nas tarefas do grupo, evitando que um dos alunos participe mais e outro menos. A rotatividade faz com que possam assumir as diferentes responsabilidades e todos desenvolvam competências de organização, direção e administração do grupo. Entre os papéis, são distribuídos:

- *Coordenador*: coordena, verifica, dirige e anima
- *Secretário*: relembra, verifica as tarefas individuais e escreve nos suportes do grupo
- *Porta-voz*: pergunta, apresenta e responde às questões colocadas pelo professor/turma
- *Supervisor*: controla o tempo e o ambiente, cuida dos materiais e vigia a arrumação.

Para cada grupo são entregues os quatro papéis elaborados e plastificados pelo professor estagiário, que cada aluno deve ter na mesa, para facilitar a identificação da sua função. Se houver dúvidas convém explicar e salientar o carácter rotativo dos papéis ao longo das sessões.

Pode ser também apresentado o caderno como elemento de trabalho do grupo e suporte em que se registam as aprendizagens.



### Atividade 3.

*Objetivo:* Avaliar as aprendizagens prévias dos alunos. Construir em conjunto os conteúdos e objetivos.

*Descrição:* Com o objetivo de descobrir os conhecimentos prévios dos alunos e ativá-los realiza-se uma avaliação inicial. Para isso, os alunos são envolvidos na construção dos objetivos e conteúdos de aprendizagem. Com este fim, no Power Point são referidos os diferentes temas abordados no currículo, devendo escolher em grupo as áreas da primeira Unidade Letiva que gostariam de aprofundar, porque estão interessados ou porque desconhecem a matéria.

Após algum tempo de diálogo em grupo (5 minutos), os alunos escrevem e entregam ao professor cartões com o tema (ver Recurso Pedagógico 4), explicitando o que já conhecem e o que gostariam de aprender. Como material, o professor estagiário elabora os diferentes cartões e, uma vez plastificados, os alunos escrevem neles com marcador adequado. O professor recolhe os diferentes cartões, lê em público e posteriormente identifica quais são os temas que maioritariamente querem ser tratados pelos alunos. Estes cartões servem no final da Unidade Letiva como elemento de monitorização e avaliação das aprendizagens, para os alunos verificarem se são atingidas as metas de aprendizagem que ele próprios colocam junto do docente.

### Atividade 4.

*Objetivo:* Reconhecer a pessoa como ser único que vive em relação com os outros.

*Descrição:* Como o Orientador Titular já introduziu a matéria na aula anterior, não é preciso abordar os conteúdos como absolutamente novos, mas convém retomar a definição de pessoa como ponto de partida e base de uma linguagem comum de trabalho. Para abordar este

tema é usada a Ficha 1 (ver Recurso Pedagógico 5), elaborada pelo professor estagiário. É aplicada a técnica de aprendizagem cooperativa 1-2-4 para encarar a questão principal: “O que é uma pessoa?” Esta técnica requer que cada aluno reflita individualmente e anote na sua ficha o que ele acha que é uma pessoa, com um tempo determinado. Após esse tempo, é objeto de discussão com o colega do lado, chegando a uma definição conjunta após três minutos de trabalho comum. Finalmente, as definições dos dois pares de elementos são partilhadas no grupo cooperativo e elaborada uma definição final que é apresentada posteriormente à turma toda.

Para apoiar o trabalho dos alunos, o professor projeta um relógio com temporizador para os alunos desenvolverem cada uma das três subtarefas no tempo adequado. Este elemento resulta útil para poder favorecer a gestão que o aluno realiza do tempo.

#### Atividade 5.

*Objetivo:* Identificar as diferentes dimensões da pessoa valorizando a relação com o transcendente.

*Descrição:* Novamente, para recuperar os conhecimentos sobre as dimensões da pessoa, que já foram introduzidas pelo Professor Titular da disciplina na aula anterior, são lembradas as sete dimensões que propõe o programa de EMRC, pois servem adequadamente de estrutura. Uma vez apresentadas estas dimensões, o professor pede aos alunos para, em grupo, discutirem e catalogarem os elementos que aparecem na segunda atividade da Ficha 1, com o intuito de classificá-los nas diferentes dimensões. A atividade prática permite aplicar a definição de cada uma das dimensões da pessoa humana. Após 5 minutos de trabalho, a atividade é corrigida com toda a turma.

### Atividade 6.

*Objetivo:* Realizar uma síntese pessoal e de grupo

*Descrição:* Para terminar a aula, pede-se aos alunos que preencham o primeiro separador do Diário do grupo. Interessa explorar as novas aprendizagens, constituindo a síntese da sessão. Por outro lado, se os alunos conseguem avançar a um nível de reflexão mais aprofundada, podem realizar uma avaliação do seu trabalho de grupo, qualitativa ou quantitativa, e indicar os elementos com os quais estão satisfeitos e aqueles que poderão melhorar na aula seguinte.

#### 2.1.3. Avaliação da aula

Pelas 08:20, o professor estagiário inicia a aula esperando os alunos à porta após ter preparado todo o material. Os alunos agradecem este primeiro acolhimento. Apesar da aula iniciar a essa hora, o professor verifica que nem todos os alunos são pontuais, havendo quem chegue pelas 08:25. Pede aos alunos para terem atenção a este aspeto para a próxima aula, pois seria uma dificuldade acrescida estar sempre a começar com atraso.

Após apresentar-se brevemente, o professor explica de onde vem, em que trabalha e quais os estudos que está a realizar, contextualizando a seguir o estágio da PES. Os alunos mostram-se interessados e o professor consegue perceber que pelo facto de ser de uma nacionalidade diferente e com um sotaque distinto é para eles um estímulo, pois sentem curiosidade.

A seguir, inicia o Power Point para explicar o sumário e dar a oportunidade de o copiarem- nos cadernos da disciplina.

Posteriormente, introduz os conceitos de trabalho grupal e trabalho cooperativo salientando a importância da ajuda entre os diferentes elementos do grupo e a responsabilidade e bonificação que podem obter os alunos através do trabalho conjunto, somado aos seus resultados de avaliação individuais. Explica também os



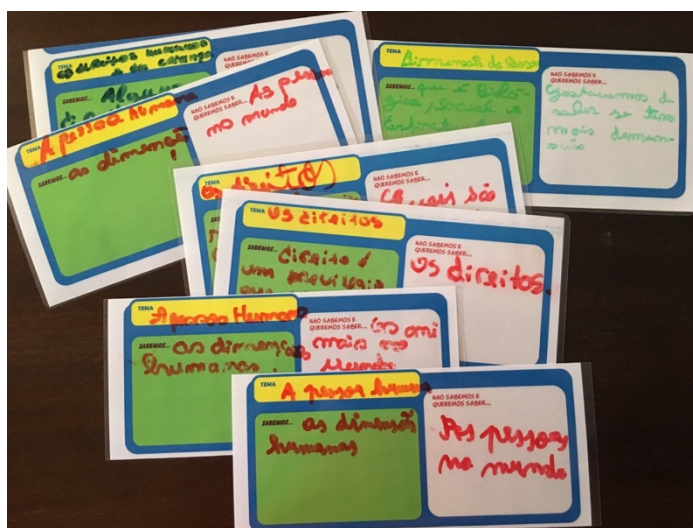
*Ilustração 5: Indicadores dos papéis e tarefas nos grupos cooperativos.*

papéis e os alunos mostram-se muito interessados. Querem maiormente assumir o papel de coordenador do grupo, especialmente aqueles que, pelas suas características pessoais parecem ser mais líderes dentro de cada grupo. É preciso salientar que os papéis rodam por todos os elementos do grupo ao longo das diferentes aulas, o que acalma os alunos. Também é preciso ajudar a resolver algumas dúvidas sobre os papéis, para os alunos diferenciarem bem as funções. Esta atividade leva muito mais tempo do que o previsto, pelo que a seguinte atividade já começa com atraso.

Após relembrar com os alunos os conteúdos que já trabalharam na sessão anterior com o Professor Titular (a Unidade Letiva foi iniciada por este, pois ainda não estava nessa altura constituída no Núcleo de Estágio a distribuição dos temas e articulados na temporalização), são apresentados os cartões de desenho de objetivos e conteúdos de aprendizagem. Os alunos aderem muito bem à atividade, mas apresentam alguma dificuldade em definir adequadamente o que querem aprender e o ponto de partida.

Na recolha dos cartões aparecem os seguintes tópicos como interesses dos alunos, uma vez que são orientados nos temas alvo do trabalho na Unidade:

- As pessoas no mundo: como as diferentes dimensões estão presentes em todos
- Os direitos: se os direitos são privilégios que as pessoas têm.
- Os direitos: quais são os direitos das pessoas e se são privilégios.
- As dimensões das pessoas e as diferentes culturas
- Os direitos humanos e das crianças: os direitos que têm, os que querem e quais são os restantes direitos.
- As dimensões das pessoas: são três dimensões ou são mais?



*Ilustração 6: Cartões com objetivos e conteúdos de aprendizagem apontados pelos alunos.*

Como é possível observar a partir dos pedidos dos alunos, as suas preferências situam-se sobre as dimensões das pessoas e sobre os Direitos Humanos e os Direitos das Crianças. Parece especialmente interessante ver que estão preocupados pelas diferentes culturas na comunidade e no mundo, para compreender como

estas dimensões se articulam no modo em como as pessoas vivem. Por outro lado, aparece uma ideia dos direitos como privilégios e como algo que “as pessoas querem”, pelo que será preciso alargar o conceito de direito e poder contextualizar esta questão, olhando para a complexidade que possui.

Apesar do tempo estar bastante avançado, o professor estagiário decide continuar e abordar a Ficha 1 que estava prevista. No decorrer da aula aparece uma continuidade simples para a realização do diagnóstico inicial, e recuperar e ativar os conhecimentos prévios. Os alunos gostam da dinâmica 1-2-4 para o preenchimento da ficha e oferecem algumas sugestões interessantes. Os alunos avançam, na própria definição, algumas das dimensões fundamentais da pessoa e outros salientam o valor de cada ser humano.

A seguinte atividade, segunda parte da Ficha 1, não pode ser realizada na aula por falta de tempo, pelo que é pedido aos alunos que terminem aquela simples tarefa em casa, uma vez que na próxima aula são abordadas novamente as dimensões da pessoa humana.

Apesar de já ter tocado para o final da aula, avança-se para a atividade de síntese, verificando-se que alguns dos alunos não tomaram notas das aprendizagens nos seus cadernos. Finaliza-se a aula lembrando o trabalho para casa da Ficha 1.

Ilustração 7: Preenchimento do Diário do grupo.

## Síntese

A primeira aula decorre positivamente, com interesse por parte dos alunos e atingindo uma parte dos objetivos de aprendizagem propostos. De facto, é possível constatar uma grande adesão dos alunos e uma elevada participação por parte deles. A maior dificuldade está na gestão do tempo, pois a primeira parte demora muito mais do que inicialmente estava previsto. Porém, considera-se que esta aula é uma oportunidade para criar um vínculo adequado entre o

professor e a turma e para ir introduzindo os alunos na metodologia que é usada para a lecionação.

## *2.2. Aula 2: O valor de ser autêntico e viver com Deus e os outros*

Esta segunda aula pretende concluir os temas abordados na aula anterior sobre as dimensões do ser humano, aprofundando de modo mais específico a relação com os outros e a ligação com a transcendência e a religiosidade. Esta aula, que interroga sobre o sentido da existência, procura identificar as referidas dimensões humanas e promover a fidelidade ao núcleo fundamental da pessoa, em contraposição com a superficialidade. A aula integra dinâmicas mais expositivas com a intervenção e participação dos alunos.



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DE BRAGA  
FACULDADE DE TEOLOGIA  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS RELIGIOSAS  
Mestrado em Ciências Religiosas  
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica  
Prática de Ensino Supervisionada

Escola 2,3 Francisco Sanches  
Ano letivo 2017/2018

## 2.2.1. Planificação da Aula 2

(UL 1) A Pessoa Humana

Aula n.º 2/6

Ano: | Turma: 6º

Data: 07/11/2017

Tempo previsto: 45' (08:20-9:05)

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário						
<b>SUMÁRIO: A dimensão social e religiosa. A autenticidade: ser fiel a mim mesmo.</b>						
	0. Revisar o aprendido no dia anterior	Recordar o conceito de pessoa e as dimensões da pessoa humana	Assembleia		5'	
<b>B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.</b>	2. Identificar as diferentes dimensões da pessoa valorizando a relação com o transcendente.	Dimensão social: relação com os outros; Dimensão religiosa: capacidade de amar, interrogar-se pela existência	Exposição Síntese de grupo	Power point	10'	Trabalho em grupo Caderno pessoal
<b>G. Identificar os valores evangélicos</b>	3. Promover a autenticidade como fidelidade ao próprio projeto (vocação).	A autenticidade: fidelidade ao próprio projeto (vocação); a vocação da pessoa é a felicidade (realização, bem-estar, produtividade, relação com os outros)	Ativar ideias prévias Exposição	Questionário\ Power Point	10'	Respostas do grupo
			Debate: cada pessoa vale pelo que é e não pelo que tem	----	10'	Intervenção individual
-	F. Síntese pessoal		Hoje aprendi... Técnica "lápiz ao centro"	- Caderno do aluno - Diário de grupo	5'	Diálogo entre os alunos Diário de grupo



### 2.2.2. Descrição da aula

Na segunda aula, continua-se o trabalho introduzido na sessão anterior, aprofundando a meta de aprendizagem B (“Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história”) e introduzindo o trabalho sobre a meta G (“Identificar os valores evangélicos”). Em função dessas metas, são escolhidos dois objetivos de trabalho:

- 1) Identificar as diferentes dimensões da pessoa valorizando a relação com o transcendente.
- 2) Promover a autenticidade como fidelidade ao próprio projeto (vocação).

#### Atividade 1.

A aula inicia-se com o acolhimento. O professor estagiário escreve o sumário e quando os alunos maioritariamente terminam de anotar no caderno o tópico da aula, o professor inicia um breve diálogo com a turma para recordar o que foi trabalhado na sessão anterior. Também aproveita para passar e supervisionar os trabalhos que ficaram para fazer em casa. Pede aos alunos para indicarem, sem corrigir especificamente a atividade, quais são as dimensões trabalhadas na Ficha e em qual estão colocados mais elementos. Aleatoriamente pode pedir algum exemplo, que possa ajudar a rever a atividade.

#### Atividade 2.

*Objetivo:* Identificar as diferentes dimensões da pessoa valorizando a relação com o transcendente.

*Descrição:* Com o auxílio de um Power Point (ver Recurso Pedagógico 6), são apresentadas diferentes fotografias em que o ser humano está em sociedade. O professor pede aos alunos que tentem identificar as diferentes fotografias e os diferentes contextos em que

foram tiradas. De seguida, logo que os alunos consigam refletir sobre a necessidade que os seres humanos têm dos outros e o modo em como a vida é desenvolvida em sociedade, é abordada a questão da dimensão espiritual. Inicialmente o professor pede aos alunos que digam o que é um ser espiritual. Uma vez dada a resposta, o professor ajuda-os a poder perspetivar uma visão mais alargada da espiritualidade, como dinamizadora da vida da pessoa numa dimensão que, incluindo a biológica, é capaz de transcender também o psicológico e social. Ainda convém explicar que não se opõem, mas complementam-se, oferecendo a dimensão espiritual um novo contributo e significado às outras dimensões da pessoa humana.

O professor aborda o caso específico da espiritualidade cristã com o sinal da cruz como uma confluência da união entre o Deus, como elemento transcendente, e o ser humano, elemento imanente, que leva à Encarnação.

O professor introduz o contributo científico-teológico de Teilhard de Chardin, desafiando os alunos a elaborar uma frase que possa descrever e sintetizar o dialogado durante a atividade.

### Atividade 3.

*Objetivo:* Promover a autenticidade como fidelidade ao próprio projeto (vocação)

*Descrição:* Nesta atividade, pretende-se aprofundar o sentido da autenticidade da vida da pessoa como resposta fiel ao próprio projeto de vida, a vocação. O professor explica que a vocação, proveniente do termo *vocare* ou chamar, pede a resposta da pessoa à interpelação externa. Esta interpelação externa é transcendente à pessoa, por isso aparece associada à experiência religiosa e fala-se de vocação com um sentido maior do que profissão ou estado de vida. O professor deve associar essa vocação à autenticidade do ser pessoa e ao valor intrínseco

que esta possui. Os alunos devem perceber que o valor humano se situa mais no interior e na solidariedade com os outros do que na imagem exterior.

Para esta atividade o professor conta com o suporte de um questionário (ver Recurso Pedagógico 7) que os alunos devem responder em grupo. Cada pergunta do questionário é respondida com “V” (verdadeiro) ou “F” (falso) e o porta-voz transmite a toda a turma qual é a escolha do seu grupo, justificando-a. O questionário está também disponível em Power Point para ser projetado e revisto por todos. É importante realizar ainda algum tipo de reflexão em algumas das questões, gerando um pequeno debate.

Ao finalizar o trabalho sobre o questionário, o professor pode ainda realizar uma pequena síntese apoiado no Power Point, recuperando as conclusões fundamentais e as aprendizagens que quer reforçar com a atividade.

#### Atividade 4.

*Objetivo:* Promover a autenticidade como fidelidade ao próprio projeto (vocação)

*Descrição:* No seguimento da atividade anterior e com o mesmo objetivo, o professor coloca aos alunos uma questão de debate. Com a afirmação “cada pessoa vale pelo que é e não pelo que tem” confronta os alunos com diferentes tendências na sociedade atual, explicando que o valor da vida humana pode estar colocado em causa quando existem outro tipo de interesses como o dinheiro, a produtividade,... O professor divide a turma em duas equipas. Uma equipa defende o valor intrínseco de cada pessoa, enquanto que a segunda pode posicionar-se contra, defendendo que o valor da pessoa também depende das circunstâncias.

A dificuldade da tarefa está no facto de ter de defender e contra-argumentar sobre uma questão que à partida parece clara para os alunos. Porém, são muitas as realidades (como a

eutanásia, o aborto ou a desigualdade económica) que, na prática, colocam em causa um princípio que parece fundamentar a vida da sociedade.

Se os alunos não conseguem chegar a este conflito, o professor pode ajudar a gerar este debate incluindo estas questões atuais e o conflito cognitivo e axiológico que podem levantar.

#### Atividade 6.

*Objetivo:* Realizar uma síntese pessoal e grupal.

*Descrição:* De modo análogo à aula anterior, cada aluno e cada equipa recolhe as suas próprias conclusões. Convém salientar que há dois tópicos essenciais trabalhados na sessão: em primeiro lugar é analisada a dimensão social e espiritual do ser humano; em segundo lugar, aborda-se a fidelidade ao projeto de vida e o valor de cada pessoa.

#### 2.2.3. Avaliação da aula

A aula começa pelas 08:20, sendo que o professor estagiário dedica mais tempo do que a vez anterior para preparar os materiais, especialmente o computador e o projetor, pois verifica que na aula anterior a luz da imagem não era suficientemente intensa. Após graduar o aparelho com a ajuda de outra estagiária, fica tudo pronto para o início. Os alunos entram adequadamente, mas de novo se verifica que alguns alunos continuam a chegar atrasados. Não é muito tempo, mas o suficiente para interromper entre três e quatro vezes nos primeiros dez minutos. Isto dificulta a concentração da turma.

O professor distribui os cartões dos papéis dos grupos. Os alunos acolhem muito bem a dinâmica e mostram-se especialmente interessados por mudarem de papéis e poderem assumir outros. O professor repara novamente que, em especial, os alunos querem ser coordenadores e porta-vozes.

Os alunos copiam o sumário. Enquanto alguns terminam de copiar, o professor realiza um pequeno resumo da aula anterior. Pergunta pela ficha e verifica que nem todos se lembraram de trazer o trabalho. Igualmente, nem todos os grupos terminaram de preencher no Diário as partes que ficaram em branco. É pedido aos alunos para cuidar destes elementos, pois ajudam no decorrer da aula. Contudo, entre aqueles que preencheram a segunda parte da Ficha 1, realiza-se uma pequena partilha que ajuda a lembrar as dimensões mais importantes do ser humano.

Em segundo lugar, é abordada a questão da dimensão social do ser humano. No geral, identificam facilmente as fotografias projetadas e os âmbitos de vida que apresentam. Contudo, no caso do desporto partilhado, alguns alunos explicam que fazem desportos individuais e não grupais. Outros alunos respondem que, mesmo nos desportos individuais, os outros são importantes para poder jogar e competir.

No caso da família, fala-se também na importância que estas têm na socialização e como muitas das nossas capacidades são desenvolvidas na interação com os pais e mães. Fala-se também na importância do amor dos pais para os filhos e dos filhos para os pais, e as dificuldades que aparecem quando isto não é assim. Os alunos lembram o trabalho do professor estagiário no contexto do acolhimento residencial de crianças e jovens em situação de perigo.

Quando os alunos são inquiridos sobre o que é um ser espiritual, torna-se difícil concretizar definições de forma espontânea. Por um lado, percebem que espiritualidade se relaciona com fé e religião, mas o raciocínio dos alunos rapidamente esgota-se nessa área. Quando o professor continua com a parte mais expositiva, os alunos parecem especialmente interessados.

Isto revela-se especialmente interessante quando, ao pedir uma frase de síntese, o grupo integrado pelos alunos F., A., J.J. e N. recupera a definição de Teilhard de Chardin. Outros

intervêm também ao encontro desta definição explicando que ficam muito surpreendidos pela definição do teólogo francês, pois acham que é bastante original. O professor salienta novamente a complementaridade entre a dimensão humana e espiritual, pois são as faces da mesma moeda.

Ao olhar para o relógio, o professor comprova que novamente está a ultrapassar a temporização prevista para cada atividade. Toma a decisão de focar-se na terceira atividade e prescindir da quarta, podendo optar pela qualidade frente à quantidade de recursos.

O questionário não levanta muitas dificuldades na gestão da sala de aula. Os alunos dedicam o tempo adequado para responder às questões com verdadeiro e falso, e é possível passar sem muita demora para a partilha. Esta segunda parte da terceira atividade resulta especialmente interessante porque alguns grupos mantêm opiniões opostas em relação a algumas frases.

Por exemplo, com a afirmação “Cuidar da nossa imagem exterior é um comportamento inútil”, alguns alunos defendem uma visão mais superficial e respondem que efetivamente era inútil. Outros, porém, expressam que era importante também cuidar da imagem, mas não ficar obcecado.

O professor faz referência a alguns escritos de espiritualidade (Padre da Igreja, autores espirituais monásticos...) e os alunos, no diálogo, percebem que os tempos mudam e que é preciso cuidar do aspeto exterior, mas sem ficar obcecados por essa preocupação. Ainda é interessante o contributo da aluna M.J., que observa que estar bem arranjado é boa educação e uma forma de mostrar apreço e respeito pelos outros.

Após esse pequeno contraste, os alunos conseguem responder de outro modo à frase final do questionário que indica que “Cuidar da imagem exterior enriquece-nos interiormente porque nos faz sentir melhor.”

Como referido anteriormente, o professor prefere não avançar com a atividade do debate, pois considera que não tem tempo suficiente e que os objetivos da sessão já estão atingidos com a reflexão e o diálogo que surge sobre o questionário. O professor estagiário reforça ainda as aprendizagens com as considerações-resumo do Power Point.

Os alunos têm nesta ocasião mais tempo para poder responder à síntese do Diário de grupo. Algumas sínteses são mais aprofundadas do que outras, que ficam em conteúdos. Nomeadamente, o grupo de M.J., G., R. e D. considera que “amar é a coisa mais importante que temos. Devemos usar o amor e compreensão dentro dos nossos grupos sociais (família, amigos, colegas de trabalho...)”.

### Conclusão

Os alunos estão especialmente interessados e participativos na aula. O diálogo inicial sobre os grupos sociais, trazidos ao encontro daquilo que eles experimentam no dia-a-dia (amigos, família e equipa de desporto), revela-se especialmente útil. Ainda, esta atenção e interesse aumenta com a explicação sobre a visão mais alargada da espiritualidade. Torna-se interessante verificar a facilidade que têm para perceber o cruzamento do humano e o divino na Encarnação cristã.

Mas, no caso de ter que salientar alguma questão específica da aula, surpreende o acolhimento e reflexão que os alunos realizam sobre a frase de Teilhard de Chardin, assim como o impacto que causa o jogo de palavras que usa o autor. Isso ajuda a refletir sobre a necessidade de incorporar alguns conteúdos teológicos, adequados à idade, desde a perspectiva dos autores e teólogos de relevo.

Entre os aspetos mais negativos deve ser destacada novamente a falta de tempo para realizar tudo o programado. Porém, o professor considera que resulta uma mais valia não realizar a quarta atividade e aprofundar mais a anterior.

### *2.3. Aula 3: Eu também tenho responsabilidade... com o direito*

Após uma revisão inicial, a terceira aula trata do conceito de direito, identificando aqueles que são fundamentais na pessoa a partir do reconhecimento da sua dignidade. Além disso, a aula ainda pretende realizar uma revisão no conceito de direito dos próprios alunos, pois como indicado na primeira sessão, esta interpretação, associada principalmente com a liberdade e o privilégio, distancia os alunos da autêntica responsabilidade e participação no exercício dos direitos.





UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DE BRAGA  
FACULDADE DE TEOLOGIA  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS RELIGIOSAS  
Mestrado em Ciências Religiosas  
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica  
Prática de Ensino Supervisionada

Escola 2,3 Francisco Sanches  
Ano letivo 2017/2018

## 2.3.1. Planificação da Aula 3

(UL 1) A Pessoa Humana

Aula n.º 3/6

Ano: | Turma: 6º

Data: 14/11/2017

Tempo previsto: 45' (08:20-9:05)

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário						
<b>SUMÁRIO: Os direitos</b>						
	0. Revisar o aprendido no dia anterior	Recordar o conceito de pessoa e as dimensões da pessoa humana	Assembleia		5'	
<b>G. Identificar os valores evangélicos</b>	4. Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana.	Conceito de direito	Verdadeiro/falso: questionário de avaliação inicial	Power Point Ficha do questionário – 1-2-4	10'	Trabalho em grupo
		Os Direitos Humanos e a Convenção dos Direitos da Criança	Exposição	Power Point Síntese – Lápis ao centro	10'	
		O ser humano é dotado de direitos e deveres, reconhecidos pela sociedade.	A cada direito corresponde uma responsabilidade	Cartões sobre os direitos e deveres	15'	Trabalho em grupo
-	F. Síntese grupal		Hoje aprendi... Técnica “lápis ao centro”	Diário de grupo	5'	Diário de grupo

### 2.3.2. Descrição da aula

A terceira sessão está pensada a partir das escolhas dos alunos realizadas na primeira aula, abordando de forma mais específica a questão dos direitos. Deste modo, pretende-se abordar a meta de aprendizagem G (“Identificar os valores evangélicos”), olhando para os direitos desde a perspectiva cristã e identificando os valores que se descobrem no exercício e respeito dos mesmos. Para esta aula trabalha-se um único objetivo de aprendizagem através das diferentes atividades:

- 1) Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana.

#### Atividade 1.

Para iniciar a sessão, após o acolhimento dos alunos, o professor projeta o sumário da aula, que deve ser anotado nos cadernos da disciplina. Posteriormente, o diálogo tipo assembleia, com a turma toda, permite recordar o conceito de pessoa e as dimensões da pessoa humana.

#### Atividade 2.

*Objetivo:* Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana.

*Descrição:* Esta atividade pretende analisar o conceito de direito. No momento de realizar a avaliação inicial foi diagnosticado (ver avaliação da Aula 1) que os alunos identificam os direitos como algo que se possui, relacionado com privilégios. No desenvolvimento da atividade é preciso desconstruir esta ideia do privilégio. Por isso, o professor deve salientar que os direitos são um exercício de cidadania, com a complexidade das obrigações que supõe a

participação na sociedade e a responsabilidade associada a cada direito. Por outro lado, os direitos não podem ser interpretados de forma isolada, pelo que todos e cada um dos direitos devem ser contextualizados. Isto supõe que, além dos direitos básicos de sobrevivência, existem muitos outros direitos que permitem salvaguardar a dignidade dos cidadãos em diferentes âmbitos da vida.

O questionário está disponível no Power Point (ver Recurso Pedagógico 8) para poder ser projetado para toda a turma. Igualmente, para trabalhar este conteúdo é distribuída a Ficha 3 (ver Recurso Pedagógico 9) aos alunos, individualmente. É novamente aplicada a técnica cooperativa de trabalho grupal 1-2-4. Para desenvolver esta técnica, cada aluno responde individualmente (1) às questões com “V” (verdadeiro) ou “F” (falso). No segundo momento, os alunos revisam por pares (2) as respostas. Finalmente, juntam-se os pares dois a dois e todo o grupo (4) verifica as respostas. Para terminar, o professor resolve o questionário contando com a participação dos porta-vozes dos grupos.

### Atividade 3.

*Objetivo:* Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana.

*Descrição:* O desenvolvimento desta atividade é fundamentalmente teórico, com exposição por parte do professor, para explicar a evolução dos direitos desde a Antiguidade (considerando os primeiros códigos de Babilónia e da cultura clássica de Roma e Grécia em função do conceito de cidadão, sendo os direitos restritos a estes) e avançando para o descobrimento do continente americano com as discussões sobre os direitos dos povos indígenas e o contributo posterior da Revolução Francesa. O ponto de chegada está na aprovação dos Direitos Humanos pela ONU em 1948.

Posteriormente, o professor também introduz a história dos direitos da criança, iniciando o percurso com o trabalho de Eglantyne Jebb, fundadora de Save the Children. Posteriormente, o professor explica que os direitos da criança são recentes na formulação atual, pois é em 1989 que foi assinada a Convenção. Ainda pode explicar que alguns países demoraram mais tempo em ratificar o documento.

Para terminar, os alunos dispõem de 2 minutos para realizarem todos juntos uma síntese do explicado nos cadernos da disciplina. É usada a técnica cooperativa “lápiz ao centro”. No primeiro minuto, os alunos devem colocar os lápis à frente, na mesa, no centro do grupo; durante este tempo unicamente podem dialogar para chegar a um consenso sobre a frase que servirá de síntese. No segundo minuto, os alunos anotam a síntese individualmente no caderno.

#### Atividade 4.

*Objetivo:* Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana.

*Descrição:* Esta atividade pretende que os alunos possam desconstruir a ideia inicial dos privilégios desde uma metodologia experiencial. O professor distribui à turma uma série de cartões (ver Recurso Pedagógico 10) onde estão enunciados os seguintes direitos:

- Direito a não ser discriminado por raça, cor, sexo, língua, religião.
- Direito a ter um nome e uma nacionalidade
- Direito a ter pais e família
- Direito de acesso aos cuidados de saúde primários (médico, enfermagem...).
- Direito ao tempo livre e ao jogo.
- Direito à educação.

- Direito a ser protegido contra o consumo de drogas.
- Direito a ter uma vida cultural diferente no caso de pertencer a uma minoria étnica.
- Direito a ter uma vida digna no caso de ter alguma deficiência física ou mental.
- Direito à informação para o bem-estar social, espiritual e moral.
- Liberdade de pensamento, de consciência e religião.
- Direito a não ser ofendido na honra, dignidade e reputação.

Estes direitos são entregues de forma aleatória aos vários grupos, sendo que cada grupo deve ter pelo menos dois direitos. Uma vez que cada grupo tem os cartões, o professor pede aos alunos que elaborem uma responsabilidade associada ao direito, tentando aplicar essa responsabilidade ao seu dia-a-dia. Por exemplo, o primeiro dos direitos enunciados pode corresponder a não excluir colegas da turma por causa da raça, do sexo ou da religião. Ou, no direito a ter pais e família, pode aparecer a responsabilidade de respeitar os pais e seguir as suas orientações.

Terminado o tempo de trabalho, cada grupo partilha com a turma os direitos que recebeu e quais são as responsabilidades que consideram atribuir. Os outros grupos também podem opinar e acrescentar alguma outra perspectiva.

#### Atividade 5.

*Objetivo:* Realizar uma síntese pessoal e grupal.

*Descrição:* Cada aluno e cada equipa recolhe as suas próprias conclusões. O professor pode recuperar a experiência dos alunos e explorar se a visão dos direitos passa de um simples privilégio a um exercício de cidadania em que também existem deveres associados.

### 2.3.3. Avaliação da aula

A aula começa, como de costume, pelas 08:20. Nesta ocasião, todos os alunos são mais pontuais do que habitualmente. Unicamente a aluna K. chega atrasada. Os alunos anotam o sumário e relembram rapidamente o que foi abordado na aula anterior, em relação à dimensão social e a autenticidade das pessoas. O professor introduz o novo tema explicando que dentro da vida em sociedade aparece a questão dos direitos.

E a seguir, lança o desafio de responder individualmente às questões do trabalho para depois prosseguir em grupo. Também desafia os grupos a conseguirem o maior número de respostas corretas para ver qual é a equipa vencedora. Os alunos aderem rapidamente. Torna-se fácil introduzir a dinâmica pois os alunos já realizaram uma atividade semelhante na semana anterior. Da tarefa individual passam rapidamente para o trabalho em grupo. Porém, surgem algumas dúvidas mas os alunos não se apoiam uns aos outros dentro de cada grupo.

As animações do Power Point são uma mais valia porque permite que os porta-vozes expressem a sua opinião sobre a veracidade /falsidade de cada questão, tornando o exercício numa espécie de concurso.

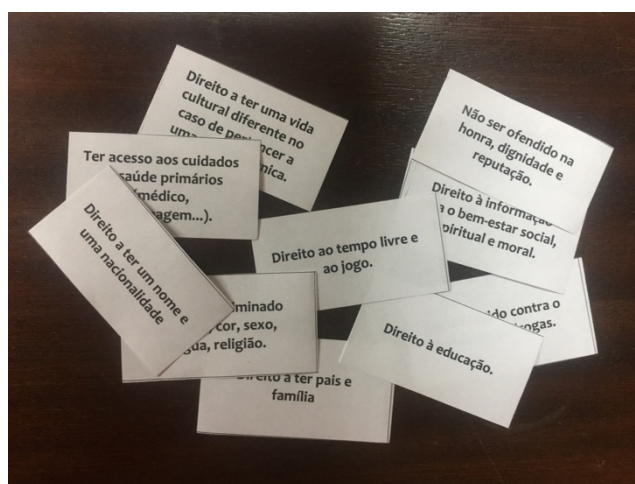
Esta atividade desperta também a motivação dos alunos para o tema dos direitos. De facto, a segunda atividade pode resultar mais monótona por ser de explicação do professor estagiário. Sem a atividade precedente os alunos podem perder com facilidade a atenção. Os conteúdos, especialmente quando concretizados na Declaração dos Direitos Humanos de 1948 e na Convenção dos Direitos da Criança de 1989, resultam algo abstratos. De facto, nota-se que os alunos sentem uma clara diferença com o diapositivo que usava desenhos/bonecos para permitir compreender a evolução histórica.

A terceira parte da sessão parece ser a mais interessante, mas não se consegue completar a atividade, pelo que uma parte fica pendente para a próxima aula. Até onde é trabalhado, o objetivo é bem-sucedido, possivelmente pela dimensão experiencial da aula. Efetivamente os alunos expressam que não estão habituados a pensar que os direitos supõem também obrigações e responsabilidades. Um aluno refere que “é uma coisa que habitualmente a gente sabe ou diz, mas que na prática a gente esquece rapidamente”.

O ambiente de trabalho é bom, mas alguns grupos têm dificuldade em compreender certos direitos que recebem na atividade. As frases são retiradas dos diferentes 54 artigos da Convenção dos Direitos da Criança, seleccionados especificamente por serem mais próximos do dia a dia das crianças.

Pelas características do texto, a formulação de cinco dos direitos pode ser pouco compreensível porque estão longe da situação ou porque a linguagem pode ser mais bem adaptada. Por exemplo, o caso das drogas é algo distante da realidade que habitualmente conhecem. Igualmente “honra” e “minorias étnicas” não são suficientemente adequados para este grupo de alunos. O hábito de circular entre os grupos é uma mais valia para poder ajudar os alunos a ultrapassar estas dificuldades.

Apesar da programação da aula contemplar um tempo para a partilha, isto não é possível pois uma parte dele já tinha decorrido com as atividades anteriores e os alunos precisam de mais algum tempo para concluir as responsabilidades associadas aos direitos.



*Ilustração 8: Cartões com os artigos da Convenção*

### Conclusão

A aula revela-se especialmente interessante. Em primeiro lugar porque os alunos aderem muito bem desde o início e, em geral, é um tema do interesse da turma. O facto de eles próprios terem indicado que queriam trabalhar esta questão é uma ajuda.

Apesar de os objetivos de aprendizagem serem bastante adequados para os alunos, especialmente por proporcionar uma nova perspetiva sobre a questão dos direitos, a gestão do tempo não acompanha de forma adequada. Como crítica deve-se indicar que o plano da aula é muito ambicioso nos conteúdos abordados mas revela-se insuficiente para a realização da partilha e reflexão sobre as responsabilidades de cada direito.

#### *2.4. Aula 4: Somos comissários desta grande Convenção*

Primeiro, a aula trata de rever os trabalhos realizados na sessão anterior dando conclusão à aprendizagem sobre os direitos e as responsabilidades. Posteriormente, com um jogo de assembleia, simulando os grandes parlamentos (europeu, da República e outros que eles possam conhecer), inicia-se o trabalho para o debate sobre alguns direitos que os alunos incluíam na Declaração.





UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DE BRAGA  
FACULDADE DE TEOLOGIA  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS RELIGIOSAS  
Mestrado em Ciências Religiosas  
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica  
Prática de Ensino Supervisionada

Escola 2,3 Francisco Sanches  
Ano letivo 2017/2018

## 2.4.1. Planificação da Aula 4

(UL 1) A Pessoa Humana

Aula n.º 4/6

Ano: | Turma: 6º

Data: 21/11/2017

Tempo previsto: 45' (08:20-9:05)

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário						
<b>SUMÁRIO: Os direitos</b>						
	0. Revisar a atividade do dia anterior	O ser humano é dotado de direitos e deveres, reconhecidos pela sociedade.	A cada direito corresponde uma responsabilidade	Power Point Cartões sobre os direitos e deveres	10'	
<b>G. Identificar os valores evangélicos</b>	4. Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana	Os Direitos Humanos e a Convenção dos Direitos da Criança	Debate sobre os Direitos da Criança: cada grupo constitui um partido que propõe um minidiscorso um direito, justifica e é votado.	Assembleia	25'	Trabalho em grupo Exposição/assembleia
-	F. Síntese grupal		Hoje aprendi... Técnica "lápiz ao centro"	Diário de grupo	10'	Diário de grupo

#### 2.4.2. Descrição da aula

Esta sessão dá continuidade à aula anterior que trata o tema dos direitos, complementando com a atividade que acabou por não ser realizada devido à falta de tempo. Os conteúdos abordados enquadram-se dentro da meta G de aprendizagem (“Identificar os valores evangélicos”). Por meio da atividade de partilha das responsabilidades e pela atividade da Assembleia de discussão trabalha-se o seguinte objetivo:

- 1) Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana.

##### Atividade 1.

Para iniciar a sessão, após o acolhimento dos alunos, o professor projeta o sumário da aula, que eles devem anotar nos cadernos da disciplina. Para este fim, é usado um Power Point (ver Recurso Pedagógico 11).

Posteriormente, o professor verifica se os grupos completaram os trabalhos que estavam pendentes e realiza com os alunos a partilha das responsabilidades associadas aos direitos. Antes de começar a atividade de partilha dos trabalhos da aula anterior é importante contextualizar novamente os alunos na questão dos Direitos e do conceito que estes possuem.

No momento da partilha, o professor deve salientar aqueles aspetos que podem ajudar aos alunos a interiorizar que, em qualquer direito, há uma responsabilidade pessoal e social para o respeito e a dignidade de cada ser humano.

##### Atividade 2.

*Objetivo:* Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana.

*Descrição:* A atividade pretende desenvolver competências de vários níveis nos alunos, aprofundando a questão dos Direitos da Criança. O professor propõe aos alunos a realização de uma Assembleia, semelhante às que podem decorrer na Assembleia da República ou no Parlamento Europeu. Cada um dos grupos constitui-se como se fosse um partido político e usará os papéis do cooperativo para determinar quem é o representante (porta-voz).

Ao começar a atividade, cada grupo de alunos reflete sobre um âmbito da vida das crianças nas quais querem propor um direito. Como já foi abordado em aulas anteriores, os alunos devem pensar que esse direito é também uma obrigação que eles assumem e que, por outro lado, pode constituir uma obrigação de cuidado e respeito dos adultos e das outras crianças.

Posteriormente, após um tempo de preparação e trabalho por grupos em que cada “partido” deve fundamentar a sua escolha, passam os porta-vozes individualmente à frente da turma e em aproximadamente 1 ou 2 minutos explicam aos colegas o direito e os motivos de escolha. Após cada uma das intervenções, cada direito é votado pela turma, conseguindo também ver qual é o direito mais aceite e que diferenças pode ter com outros direitos que eventualmente ficam sem aprovação ou com baixo número de votos favoráveis.

#### Atividade 5.

*Objetivo:* Realizar uma síntese pessoal e grupal.

*Descrição:* Ao terminar a aula, cada aluno e cada grupo anota no Diário e no caderno o que aprendeu durante a aula. Em função das capacidades e do desempenho de cada um dos alunos e dos grupos, o professor tenta que as conclusões possam ir mais além da descrição sumária do acontecido na aula. Para isso, o professor pode pedir que os alunos pensem como

se sentiram ou que anotem aquilo que mais os surpreendeu e chamou a atenção da atividade da assembleia e o porquê.

#### 2.4.3. Avaliação da aula

Os alunos entram na aula com calma, sendo que dois alunos já estavam lá antes de chegar o professor estagiário. Estão dialogando até os restantes colegas chegarem. Contudo, antes de iniciar a aula, e ao ver que havia duas alunas que já no dia anterior estiveram faladoras e distraídas, peço-lhes para trocarem o lugar com outros alunos.

Regressando à questão específica do acolhimento, sinto que esperar com antecedência e ir cumprimentando os alunos à medida que entram na sala de aula é um costume que eles agradecem e que ajuda a ir serenando-os. Também proporciona estes contextos de interação mais informal que ajudam a criar um bom ambiente para as aprendizagens que depois devem acontecer.

Antes de iniciar propriamente o resto da aula, os alunos anotam o sumário. Verifico que os alunos esperam que seja projetado e vai-se criando uma rotina. O facto de usar rotinas de trabalho faz com que as aulas tenham uma parte de previsibilidade que favorece a segurança dos alunos. Por outro lado, através do sumário conseguem perceber se haverá alguma novidade, o que também estimula a sua motivação para aprender.

Após copiar os sumários, relembramos todos juntos alguns temas tratados na sessão anterior.

O momento da partilha dos trabalhos do dia anterior torna-se muito interessante porque alguns porta-vozes expressam algumas responsabilidades que não estão unicamente relacionadas com o respeito dos outros, mas também com a corresponsabilização das crianças no seu cuidado pela saúde, os estudos, a família. O ambiente está a ser muito rico e com algumas

questões interessantes pelo que decido priorizar a partilha e a discussão dos trabalhos dos grupos sobre o momento de síntese seguinte.

Efetivamente, o trabalho sobre as responsabilidades associadas aos direitos permite que os alunos percebam que os direitos não são privilégios, mas um exercício de cidadania que envolve responsabilidades quer para a própria pessoa, sujeito do direito, quer para as outras pessoas que vivem com ela. Este modo de trabalhar a questão é, no meu entender, uma vantagem porque apesar de ser frequente falar em que as pessoas têm a obrigação de respeitar os direitos dos outros, poucas vezes consideram essa responsabilidade como algo de próprio e que também diz respeito aos deveres que eles têm com eles mesmos.

Também é interessante observar que, na maioria dos casos, as responsabilidades são concretizadas no seu dia-a-dia, pelo que para o direito relativo às diferenças de sexo, raça ou religião conseguem uma responsabilidade que vai ao encontro com o que experimentam na sua turma ou na escola.

Nota-se que revelam mais dificuldades em expressarem as responsabilidades associadas aos direitos da saúde, apesar de que, com a orientação adequada, observam que também são responsáveis pelo cuidado do próprio corpo e pela sua saúde e cuidados médicos. Isto contrasta com uma visão inicialmente mais dependente do adulto e que reduz o direito à obrigação dos pais de levarem os filhos ao médico quando há uma doença.

Como o tempo está muito avançado decido de facto continuar a explorar esta questão e não avançar para o debate ou assembleia, pois a atividade pode não ser apenas aproveitada, comparado com o seu potencial. Contudo, introduzo a atividade e peço aos alunos para começarem a pensar em propostas para realizar na próxima aula.

Termina a aula com um breve tempo para sintetizar o trabalhado quer no Diário do grupo quer no caderno pessoal da disciplina.

### Conclusão

O maior sucesso está na aprendizagem significativa que os alunos realizam sobre o conceito de direito, ultrapassando visões mais redutoras e compreendendo a responsabilidade que supõem os direitos. Por sua vez, a consciência desta dimensão favorece também a participação ativa da cidadania, ao se responsabilizarem por eles próprios e pelos outros.

Apesar de atingir o objetivo de aprendizagem proposta para os alunos e a atividade ser muito interessante, a gestão do tempo de aula é menos positiva. Sistemáticamente, as aulas são programadas de forma muito ambiciosa, com várias dinâmicas e diferentes conteúdos, porém, esgotando-se o tempo, acabando por se adiar algumas atividades.

Por um lado, isto é negativo e deve ser um elemento a cuidar na aula seguinte. Por outro lado, a opção realizada durante o transcurso da aula para não abarcar demasiado e poder oferecer qualidade no processo de ensino/aprendizagem sobre a questão do direito e a responsabilidade parece adequada. O facto de dedicar a aula completamente à atividade permite um clima distendido e de concentração no trabalho proposto.

#### *2.5. Aula 5: Somos comissários desta grande Convenção (parte II)*

A primeira parte da aula continua com o objetivo de identificação dos direitos fundamentais das pessoas, aplicando-o especialmente às crianças, utilizando o trabalho precedente e procedendo à partilha, discussão e votação das propostas. Posteriormente, para afiançar os conteúdos da vocação e a autenticidade, é programado um relaxamento com visualização.



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DE BRAGA  
FACULDADE DE TEOLOGIA  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS RELIGIOSAS  
Mestrado em Ciências Religiosas  
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica  
Prática de Ensino Supervisionada

Escola 2,3 Francisco Sanches  
Ano letivo 2017/2018

## 2.5.1. Planificação da Aula 5

(UL 1) A Pessoa Humana

Aula n.º 5/6

Ano: | Turma: 6º

Data: 28/11/2017

Tempo previsto: 45' (08:20-9:05)

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário						
<b>SUMÁRIO: Os direitos</b>						
<b>G. Identificar os valores evangélicos</b>	4. Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana	Convenção dos Direitos da Criança	Debate sobre os Direitos da Criança: cada grupo constitui um partido que propõe um minidiscorso um direito, justifica e é votado.	Power Point Assembleia - Partilha dos trabalhos	25'	Trabalho em grupo Exposição/assembleia
	3. Promover a autenticidade como fidelidade ao próprio projeto (vocação)	A vocação como o caminho contínuo da história pessoal	Visualização: os 3 livros (passado, presente, futuro)	Música de fundo	5'	
-	F. Síntese grupal		Hoje aprendi... Técnica lápis ao centro"	Diário de grupo	5'	Diário de grupo

### 2.5.2. Descrição da aula

A aula continua os trabalhos anteriores sobre os Direitos da Criança, aprofundando a meta G (“Identificar os valores evangélicos”). Igualmente, mantém-se o objetivo de aprendizagem já referido na aula anterior e acrescenta-se outro para complementar e fixar os trabalhos precedentes sobre a fidelidade à vocação e à dignidade humana:

- 1) Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana.
- 2) Promover a autenticidade como fidelidade ao próprio projeto (vocação).

#### Atividade 1.

Como habitualmente, o professor pede aos alunos para escreverem no caderno da disciplina o sumário da aula. O professor também pode usar este momento para reativar algumas das aprendizagens da aula anterior. O professor dispõe ainda de um Power Point para a leção (ver Recurso Pedagógico 12).

#### Atividade 2.

*Objetivo:* Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana.

*Descrição:* Uma vez que os alunos já avançaram no trabalho da aula anterior, o professor dá alguns minutos para rever os argumentos e as propostas pensadas por cada um dos grupos. Na continuação, os diferentes grupos expõem as suas propostas (justificando-as) através dos porta-vozes, sendo discutidas e votadas como seria na Assembleia da República.

Ao terminar a atividade, o professor deve fazer uma recolha dos elementos mais importantes dos direitos proclamados, ajudando a refletir sobre o conceito de direito.



### Atividade 3.

*Objetivo:* Promover a autenticidade como fidelidade ao próprio projeto (vocação).

*Descrição:* Num segundo momento da aula, o professor pede aos alunos para relaxarem e apresenta uma visualização. Na visualização é narrada uma fantasia guiada, na qual é preciso regular a respiração e os tempos de silêncio para poder deixar ao aluno tempo suficiente para refletir e inserir-se afetivamente na história.

Este modelo de trabalho possui uma grande componente de perspectivismo, iniciando a visualização com um elemento estranho e alheio, mas entrando progressivamente numa intimidade e relação do aluno consigo próprio. A experiência resultante deve ajudá-lo a tomar consciência de si, dos seus sentimentos e dos seus pensamentos, convertendo-se numa oportunidade de trabalho e educação dos conceitos, práticas e atitudes.

O texto da visualização aparece no separador dos anexos. (ver Recurso Pedagógico 13)

### Atividade 4.

*Objetivo:* Realizar uma síntese pessoal e grupal.

*Descrição:* Finalmente, o professor pede que refiram o que mais gostaram da aula e que reflitam sobre o aprendido com a experiência. Posteriormente, os alunos escrevem no caderno uma pequena conclusão pessoal e em grupo, no Diário, uma síntese sobre o aprendido durante a sessão.

#### 2.5.3. Avaliação da aula

Após o acolhimento inicial dos alunos na sala de aula, são relembrados os conteúdos trabalhados na sessão anterior. Verifica-se que os alunos efetivamente aprenderam que os

direitos constituem uma realidade mais complexa do que os simples privilégios e que as atividades anteriores sobre a responsabilidade associada ajudaram a conseguir este objetivo. Uma aluna, K. chega atrasada entre 5 e 10 minutos à sala. O resto dos alunos escreve o sumário.

A seguir, recuperamos a atividade que ficou por fazer na aula anterior. Dá-se aos alunos 5 minutos para poderem rever o trabalho e verificar se avançaram algum argumento para completar a proposta do direito que querem apresentar à turma. Com esta atividade, os alunos mostram-se muito interessados e excitados pela ideia de fazer um símil com a Assembleia da República. De facto, não lhes é difícil compreender o objetivo, mas precisam de alguma supervisão para a fundamentação, pois rapidamente optam por frases simples. Em dois grupos ainda é necessário ajudar a concretizar uma única proposta entre as duas ou três ideias que querem propor.

Como já é comum nas atividades realizadas nas sessões anteriores, a utilização dos papéis dos grupos cooperativos está a ser uma oportunidade para fazer com que participem todos os alunos e também para se motivarem uns aos outros. Nesta ocasião, por exemplo, observa-se que dois alunos, que habitualmente participam muito, querem fazer novamente de porta-vozes. No entanto isso não acontece, pois outro colega do grupo deve assumir esse papel, pelo facto de ser rotativo. Terminam por aceitar e compreender que todos devem ter essa oportunidade. Deste modo, todos passam pelos diferentes papéis e colocam-se na posição de desenvolver competências que, de outro modo, ficariam diluídas pelo protagonismo dos outros colegas.

O decorrer da sessão da Assembleia é muito positivo. Contudo, a fundamentação das propostas dos grupos não está bem ajustada em algumas situações. Porém, os resultados das votações e as intervenções na aula também revelam o entender crítico das crianças. Especificamente, na primeira proposta, o grupo de alunos formado por F., A., J.J. e N.

unicamente fala no direito à mesada. Contudo, os outros, no seu turno de réplica, acham que é insuficiente e, com ajuda do professor, a própria turma propõe que um direito à mesada tem sentido se os pais puderem ajudar os filhos a orientar o dinheiro e aprender a gerir as poupanças e as despesas. Apesar de esta proposta não ter contra, há bastantes abstenções. É possível compreender isto pelo facto de os alunos da turma estarem muito unidos e os elementos do grupo serem bastante pró-sociais dentro do grupo.

Os alunos também realizaram as seguintes propostas, com o número de votos:

Propostas	Favor	Contra	Abstenções
Direito a ter mesada e usar a mesada em função da idade e com ajuda dos pais.	11	0	14
Direito das crianças a serem ouvidas e poder opinar.	22	1	2
Direito a não existir diferença entre ricos e pobres.	25	0	0
Direito a ser protegidos pelos pais e família quando estão inseguros.	20	3	2
Direito de todas as crianças a terem material escolar.	25	0	0
Direito a ter uma família que as possa proteger.	24	0	1

É importante salientar aquelas propostas que têm maior número de votos, em relação às que têm menos. A análise permite observar que os alunos mostram um grande interesse por ultrapassar as diferenças entre eles (e entre as crianças) e estão especialmente preocupados quando estas diferenças são causadas pelo dinheiro, limitando as possibilidades. Por exemplo, o caso do material escolar é proposto pelo grupo dos alunos M., A., M. e I. e revela uma preocupação muito concreta pela realidade social quotidiana. Igualmente é possível observar uma preocupação dos alunos pelas suas famílias como um suporte importante para o seu desenvolvimento.

A atividade prolonga-se mais do que o esperado, pelo que é preferível não continuar a atividade da visualização e tentar tirar mais algum proveito da Assembleia. Apesar da visualização estar programada para 5 minutos, pode levar mais algum tempo por estarem excitados com esta dinâmica. Como ainda faltam 8 minutos para o final da aula, opta-se por fazer uma recolha e síntese da atividade e de oferecer alguma conclusão sobre os direitos propostos.

Finalmente, avançámos para as sínteses pessoal e dos grupos nos últimos minutos. Apesar das sínteses serem um elemento potencialmente interessante, pelo facto de não disporem de grande tempo para aprofundar o trabalho na aula, acabam por ser bastante superficiais. Muitas vezes, enunciam em quatro ou cinco palavras o realizado na aula, não trazendo nada de novo em relação ao sumário que o professor coloca no início da mesma.

### Conclusão

A aula resulta numa experiência muito positiva de participação e de desenvolvimento de competências e aprendizagens sobre os direitos das crianças. Considera-se especialmente interessante a preocupação que os alunos mostram sobre as situações de pobreza e injustiça e também o valor que atribuem à família. Também é significativo o respeito e a seriedade com que abordaram a atividade. Os objetivos da aula são atingidos. Apesar de não ter abordado os direitos da Convenção de forma explícita, trabalham o conceito de direito e aplicam-no à realidade quotidiana.

Novamente a programação não se ajustou ao tempo da aula, ficando uma parte sem se realizar. Contudo, não realizar a visualização acaba por ser uma opção correta porque de outro modo, desaproveitar-se-ia o recurso sem retirar o melhor de cada uma das duas atividades a

realizar. Deste modo, tira-se maior proveito apesar de ficar sem efeito o trabalho preparado para a segunda atividade.

#### *2.6. Aula 6: Olhar para trás e contemplar o caminho andado*

Esta última sessão tem por objetivo revisar os conteúdos abordados ao longo das diferentes aulas de uma forma dinâmica e participativa. Apesar da avaliação contínua ser desenvolvida ao longo das diferentes sessões através dos diferentes instrumentos indicados nas grelhas de programação, esta aula pretende também incluir um processo formativo que envolve os alunos. A avaliação do instrumento grupal, a autoavaliação e a heteroavaliação com os outros elementos do grupo, junto da avaliação do professor, permitem uma diversidade de apreciações quantitativas e qualitativas para os alunos e o professor compreenderem o caminho realizado.



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DE BRAGA  
FACULDADE DE TEOLOGIA  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS RELIGIOSAS  
Mestrado em Ciências Religiosas  
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica  
Prática de Ensino Supervisionada

Escola 2,3 Francisco Sanches  
Ano letivo 2017/2018

## 2.6.1. Planificação da Aula 6

(UL 1) A Pessoa Humana

Aula n.º 6/6

Ano: | Turma: 6º

Data: 05/12/2017

Tempo previsto: 45' (08:20-9:05)

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário						
<b>SUMÁRIO: Revisão e avaliação das aprendizagens realizadas na unidade letiva "A pessoa humana"</b>						
<b>B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história. G. Identificar os valores evangélicos</b>	Revisar as aprendizagens realizadas	Revisão dos conteúdos gerais	Revisão das diferentes fichas com os objetivos de aprendizagem dos alunos.	Power Point Fichas elaboradas no início da leção	5'	
	Verificar as aprendizagens e conteúdos principais	Todos os lecionados durante as diferentes sessões	Reflexão e resposta de questionário por grupos.	Kahoot.it	15'	Resultados do jogo grupal
	Autorrefletir sobre as aprendizagens realizadas	Revisão dos diferentes temas da leção.	Autorreflexão (ou autoavaliação) sobre o aprendido.	Ficha de conhecimentos	5'	Ficha de avaliação do aluno (realizada individualmente)
	Avaliar o grupo e os colegas do grupo	Convivência, partilha e discussão de pontos de vista; avaliação e opinião crítica.	Heteroavaliação com os outros elementos do grupo e autoavaliação grupal.	Ficha de avaliação grupal	10'	Ficha de avaliação grupal (realizada em grupo)

### 2.6.2. Descrição da aula

Esta última aula é a aula supervisionada pela Orientadora Científica da PES. A aula está principalmente direcionada para a avaliação dos alunos (quer autoavaliação, quer heteroavaliação) com um procedimento de síntese da informação e reflexão crítica sobre as aprendizagens. Durante a aula são abordadas as duas metas de aprendizagem tratadas na Unidade Letiva: a meta B (“Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história”) e a meta G (“Identificar os valores evangélicos”). Durante a aula são tratados os seguintes objetivos de trabalho:

- 1) Rever as aprendizagens realizadas.
- 2) Verificar as aprendizagens e conteúdos principais.
- 3) Autorrefletir sobre as aprendizagens realizadas.
- 4) Avaliar o grupo e os colegas do grupo.

#### Atividade 1.

*Objetivo:* Revisar as aprendizagens realizadas.

*Descrição:* Após acolher os alunos na sala de aula, o professor apresenta o sumário com a ajuda do Power Point (ver Recurso Pedagógico 14). Depois, recupera os cartões com os objetivos de aprendizagem realizados na primeira aula. O professor apresenta cada um dos temas e os dos interesses dos alunos para que considerem se efetivamente o tema que propuseram foi tratado, podendo expressar o que aprenderam durante as aulas, tentando relacionar as atividades realizadas com os conteúdos. A atividade é realizada com toda a turma. O objetivo não é gerar uma reflexão muito aprofundada, mas reforçar a satisfação dos alunos pela sua própria aprendizagem, observar a sua perceção sobre o processo de aprendizagem e ativar os conhecimentos para as atividades de síntese/avaliação.

## Atividade 2

*Objetivo:* Verificar as aprendizagens e conteúdos principais.

*Descrição:* Com recurso à ferramenta informática Kahoo.it (ver Recurso Pedagógico 15) os alunos distribuem-se nos grupos que habitualmente utilizam para a aprendizagem cooperativa. Cada grupo pode utilizar um telemóvel para poder jogar. Já foi verificado com antecedência que o RI do Agrupamento permite a utilização de dispositivos digitais por parte dos alunos com finalidade didática.

O professor pede aos alunos para que acedam à internet e na página referida introduzam o código do questionário. Cada grupo escolhe um nome e, sucessivamente, são lançadas as perguntas que os alunos devem responder. As perguntas são as seguintes, com as correspondentes respostas corretas:

- Q1: Qual é esta disciplina?
  - Moral
- Q2: Qual destas dimensões não pertence à pessoa humana?
  - Dimensão natural
- Q3: Que famosa frase disse Teilhard de Chardin, um padre jesuíta?
  - Somos seres espirituais numa experiência humana.
- Q4: Qual destas frases sobre a autenticidade é falsa?
  - Cuidar da nossa imagem exterior é um comportamento inútil.
- Q5: Completa a frase: o que nos torna especiais é a capacidade de...
  - ... amar.
- Q6: Quando foi aprovada a Declaração dos Direitos da Criança?
  - 20 de novembro de 1989



- Q7: Cada direito tem...
- ... uma responsabilidade.

O professor aproveita cada questão para poder realizar uma síntese. Também pode estimular os grupos a ajudarem-se dentro da própria equipa e a concorrer com os outros, incentivando a participação.

### Atividade 3

*Objetivo:* Autorrefletir sobre as aprendizagens realizadas.

*Descrição:* O professor entrega a cada aluno uma ficha de trabalho (ver Recurso Pedagógico 16). Esta dinâmica pretende ser uma reflexão individual na qual pode explorar:

- ✓ o que o aluno aprendeu de novo: pode salientar uma nova aprendizagem, reforçando-a e tomando consciência das razões pelas quais é mais significativa.
- ✓ a avaliação qualitativa que realiza sobre o professor estagiário: assim o docente recebe um feedback que pode ajudar no futuro para a sua prática.
- ✓ autoavaliação qualitativa: o aluno pode refletir sobre os elementos mais e menos positivos do seu processo de aprendizagem.
- ✓ autoavaliação quantitativa: no formato de uma escala tipo Likert de 7 pontos.

A ficha oferece uma informação sobre o processo de aprendizagem do próprio aluno, individualmente, e uma avaliação sobre o professor.

### Atividade 4

*Objetivo:* Avaliar o grupo e os colegas do grupo.

*Descrição:* Durante a Unidade Letiva, o professor introduziu a aprendizagem cooperativa como modo de trabalho. Dentro dos princípios desta metodologia grupal e participativa, um dos objetivos está na adequada avaliação dos processos individuais e grupais de aprendizagem. O adequado equilíbrio deve ter em conta os resultados do grupo, mas também o trabalho de cada um dos elementos.

Igualmente, junto da avaliação externa, pode existir uma avaliação interna que permite desenvolver o espírito crítico de todos e de cada um dos elementos do grupo. Estas competências de autoavaliação grupal favorecem o desenvolvimento do diálogo e da capacidade crítica de cada elemento: num trabalho de avaliação por pares existe uma retroalimentação entre a avaliação externa que os colegas oferecem e a coincidência ou a discrepância com a sensação subjetiva de avaliação, oferecendo à autoavaliação um contraste crítico.

Para poder dar apoio a este trabalho o professor elabora uma ficha para cada grupo (ver Recurso Pedagógico 17) com três questões sobre o conteúdo e os objetivos da Unidade Letiva e outra secção com a avaliação grupal.

### 2.6.3. Avaliação da aula

Os alunos entram com calma na sala de aula, com as rotinas habituais e colocando-se nos seus lugares de modo adequado. O professor estagiário aproveita para cumprimentar cada aluno e dar as boas-vindas. Também explica que, nesta ocasião, junto dos outros professores estagiários, está uma nova pessoa na turma: a professora da Universidade que acompanha o trabalho da PES. Depois, os alunos copiam o sumário da aula e aguardam pelo início da sessão. Contudo, há uma aluna, K., que chega novamente atrasada.

Seguidamente, começa a atividade e a turma analisa os cartões preenchidos na primeira aula. Os alunos mostram satisfação ao ver que efetivamente estudaram os temas que eles marcaram como interessantes e expressam que sentem que haviam melhorado. Apesar de poder dedicar mais tempo a esta questão interagindo com a turma toda, é preferível não perder tempo, pois poderá atrasar o resto da aula.

Uma vez terminada a primeira atividade, o professor explica o Kahoot. Os alunos disponibilizam-se rapidamente para jogar e pegam nos telemóveis. Como estão bastante excitados com a atividade, é mais complicado manter a atenção para transmitir todas as informações que são precisas para aceder ao jogo. Contudo, conseguem ir entrando na dinâmica.

Inicialmente, dois grupos têm problemas. No primeiro momento, o professor deixa que eles os resolvam sozinhos, mas quando observa que não conseguem ultrapassar as dificuldades, vai ao encontro dos dois grupos e tentam resolver a situação. Esse momento acaba por ser complicado, pois as tecnologias podem falhar com facilidade, gerando insegurança no professor, em caso de falha dos dispositivos, principalmente numa aula assistida. Finalmente, o docente consegue resolver os problemas.

Uma vez que o jogo inicia, ao escolherem os nomes dos grupos, há dois que são desadequados, pois aparece “Cabra” como nome do grupo na plataforma. Sem querer chamar a atenção dos outros, o professor aproxima-se junto do J.J. e do N. e pede-lhes para mudarem o nome. Eles assumem que não fizeram bem e alteram-no.

A atividade prossegue com bom ritmo e os alunos mostram muito interesse. De seguida, são apresentados os resultados dos diferentes grupos com as pontuações que conseguem no jogo e as respostas corretas que obtiveram. Contudo, é preciso indicar que a pontuação depende não só da resposta correta, mas também da rapidez de resposta (quanto mais rápido, mais pontos).

GRUPO	PONTOS	RESPOSTAS
A pergunta	6535	6
JCJCB	6439	6
The Jokers	6379	6
Os melhores	4975	5
Minecraft	2696	3
GGAK	2546	3

A primeira pergunta é de teste, sendo que o grupo *Minecraft* falha a pergunta, não pontuando nessa primeira experiência. A pergunta que mais falham é a questão 5 em que é perguntado: “Completa a frase: o que nos torna especiais é a nossa capacidade de...”. Três grupos respondem erradamente (em relação ao programado no jogo) com as opções de “lutar” ou “comunicar” em lugar do “amar” esperado. Contudo, é um motivo para poder dialogar com eles sobre a questão, reforçando as aprendizagens da Unidade.

O grupo *GGAK* é quem obteve menor pontuação porque em dois momentos têm dificuldades com a sincronização do telemóvel com o jogo e não respondem a três perguntas. Por sua vez, o grupo *Minecraft* falha duas questões (sem contar com a do início) e não responde a outra.

Fazendo uma reavaliação do tempo remanescente, o professor decide que a ficha de trabalho individual poder ficar para casa, pois não vai conseguir trabalhar a dinâmica de grupos. É mais fácil se ficar como um trabalho para ser recolhido na seguinte aula, pois os alunos têm mais possibilidades de preencher e entregar do que combinar como grupo um encontro fora do tempo de aulas.

Por isso, passa-se à última atividade e cada grupo começa a trabalhar. Os alunos inicialmente têm dificuldade em compreender como é que devem fazer a avaliação dos pares. Ao explicar novamente, observa-se que o impedimento de avaliar todos os elementos do grupo com a mesma nota é uma possível ocasião de conflito, mas também considera-se que dará outras oportunidades de reflexão e aprendizagem. O professor passa entre as mesas, acompanhando os grupos, apesar de não conseguir estar o tempo adequado com todos. Os alunos aderem bem, não manifestando conflitos, mostrando uma boa capacidade crítica com o desempenho de cada um.

Terminada a aula com a recolha dos documentos de trabalho, realiza-se uma breve síntese e agradece-se aos alunos a sua colaboração durante as aulas e o estágio.

### Conclusão

A aula é suficientemente boa, apesar de haver alguns pontos que podem ser melhorados. A tensão de ser uma aula supervisionada introduz uma necessidade de maior controlo da situação para que tudo corra bem. Mas a gestão do tempo e, especialmente, os primeiros problemas com os dispositivos digitais trazem um maior nervosismo que faz com que o professor não esteja tão à vontade com os alunos como nas aulas anteriores.

De facto, parte dos meus esforços se direccionam para garantir que tudo esteja a correr bem. Isto evidencia-se nos momentos em que os alunos estão a trabalhar no Kahoot (para que não falhe) ou no momento da discussão das notas (para prevenir qualquer conflito que possa surgir).

Contudo, os alunos mostram-se participativos, e gostam especialmente de introduzir as novas tecnologias como instrumento de aprendizagem e trabalho.

### 3. Satisfação e avaliação dos alunos

Neste ponto não são abordados os resultados de avaliação dos diferentes alunos da turma, que respondem às grelhas estabelecidas pelo Departamento, mas os resultados da apreciação dos próprios alunos sobre as aulas e sobre a sua própria aprendizagem. Por sua vez, estes dados, pelo modo de recolha, eram principalmente qualitativos.

Apesar do enfoque qualitativo, mais interpretativo, ter sido habitualmente alvo de críticas por parte dos investigadores positivistas, que o identificavam como carente de regras, leis, controlo e resultados previsíveis, a análise hermenêutica proporciona uma maior observação da interação, da linguagem e da compreensão das situações através dos olhos dos intervenientes, expressando as suas perceções.<sup>208</sup> Esta recolha de dados, respeitando e usando os pressupostos epistemológicos da fenomenologia, permitindo abordar o modo como as pessoas experimentam e interpretam os acontecimentos, compreendendo-os de forma global e holística.<sup>209</sup> Desde o início, a investigação qualitativa centrou-se nos estudos sociais, antropológicos e educativos e, durante décadas, preocupou-se com o papel dos participantes, a ética e os problemas da validade e a confiança.<sup>210</sup>

Na avaliação da ficha individual da última sessão, uma das perguntas colocava a questão sobre o que aprenderam de novo e o que mais e o que menos gostaram os alunos sobre a leção da Unidade Letiva. Também se levantaram questões sobre aquilo que, no seu trabalho, sentiam com maior ou menor satisfação. Para ajudar na autoavaliação, os alunos usaram também uma escala tipo Likert de 7 unidades, com caras em lugar de números. Na avaliação do grupo, as perguntas consideravam elementos sobre as

---

<sup>208</sup> Cf. Louis Cohen, Lawrence Manion, e Keith Morrison, *Research Methods in Education*, 6.<sup>a</sup> ed. (Oxon: Routledge, 2007), 26–28.

<sup>209</sup> Cf. Leandro S. Almeida e Teresa Freire, *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, 5.<sup>a</sup> ed. (Braga: Psiquilibrios, 2008), 110–11.

<sup>210</sup> Cf. Antonio Chizzotti, «A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios», *Revista Portuguesa de Educação* 16, n. 2 (2003): 222–23.

dimensões da pessoa humana, sobre a vida em relação com os outros e com Deus e sobre os direitos. Acresce ainda a questão referente à heteroavaliação dentro do grupo.

Apesar de não desenvolver em profundidade as questões de descrição, a grande maioria expressou que aprenderam coisas novas sobre os direitos. As autoavaliações e as heteroavaliações entre elementos do mesmo grupo foram positivas, existindo pouca disparidade com as observações realizadas pelo professor. Contudo, era frequente os alunos terem uma percepção mais negativa do seu trabalho e desempenho. Nos casos em que eles próprios se avaliavam mais negativamente, não referiam os objetivos e conteúdos abordados nas aulas mas sim as atitudes na sala de aula, como “estar mais calado” ou “participar mais”.

Todos os alunos estavam satisfeitos com a disciplina e mostraram gosto pelas aulas. De facto, manifestaram na avaliação que gostaram de “aprender coisas novas”, das explicações e de “fazermos jogos”. Em relação à metodologia de trabalho cooperativo, dois alunos referiram que gostaram de trabalhar em grupo.

Entre os elementos menos positivos que referiram, uma aluna expressou a dificuldade de compreensão da fala do professor porque “não percebia algumas coisas porque era espanhol”, com clara referência ao sotaque próprio enquanto estrangeiro. Porém, outra expressou que “gostei da fala dele”. Resulta chamativo que, dependendo dos alunos, um elemento simples e alheio à prática educativa constitui simultaneamente uma dificuldade e uma motivação no acompanhamento da aula.

#### 4. Atividade “Cuidar da vida”

Apesar de inicialmente os elementos do Núcleo de Estágio terem pensado na possibilidade de um Workshop para o Dia do Patrono, desenvolveu-se uma campanha para sensibilizar a população bracarense sobre a importância de doar sangue, na qual participaram os dois grupos de estágio da Escola. Efetivamente, ambas as atividades (nomeadamente o Dia do Patrono e da XXX Campanha de Dádiva de Sangue) foram compatíveis, acabando por se realizar no dia 30 de abril de 2018, na Avenida Central de Braga.



*Ilustração 9: Cartaz da atividade (Dia do Patrono e Dádiva de Sangue)*

As atividades foram desenvolvidas pelos diferentes Departamentos do Agrupamento Dr. Francisco Sanches, onde participaram as diferentes Escolas que o integram. O cartaz anunciador da atividade foi desenhado por um aluno da Escola como parte de um concurso interno, fruto do projeto da disciplina de Educação Visual.



*Ilustração 10: Atividade de aeromodelismo com o campeão nacional.*

O objetivo do Dia do Patrono era manter o dia de festa do Agrupamento, abrindo-o à comunidade, na tentativa de sensibilizar a população para a importância da dádiva de sangue. Especificamente foi instalado um autocarro do Instituto Português do Sangue para este fim.

Para a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ficou reservado um espaço em frente à igreja dos Congregados. Os professores estagiários desenvolveram um projeto com diferentes



atividades, intitulado “Cuidar da Vida”. Apesar da proposta inicial ser mais alargada, em diálogo com os Professores Cooperantes e com a Direção da Escola, realizaram-se as seguintes atividades:

- 1) Demonstração de um avião de aeromodelismo, com a colaboração de Pedro Precioso, campeão nacional. A avião, pertencente ao voluntário, foi decorado com imagens para promover a escola, a dádiva de sangue e a disciplina.



*Ilustração 11: Oficina das mensagens, dinamizada pelos estagiários.*

- 2) Elaboração de cartazes para sensibilizar os alunos e os cidadãos que participavam na atividade: cada pessoa podia escrever uma palavra num coração autocolante que depois colocavam nos cartazes, sendo afixados posteriormente nas diferentes unidades do Agrupamento.



*Ilustração 12: Cartaz terminado para ser afixado nas escolas.*

O dia desenvolveu-se com normalidade e foram muitos os alunos que passaram pela atividade “Cuidar da Vida”.. Os alunos das diferentes turmas em que lecionamos mostraram-se próximos e interessados. Também foi significativa a interação com pessoas que passeavam pela Avenida e que decidiram aproximar-se para conhecer as atividades. Um número suficientemente importante de adultos doou sangue na unidade móvel que foi disponibilizada para tal efeito.

## **Síntese**

O terceiro capítulo permitiu descrever e interpretar o contexto atual da educação cristã e, especificamente, da disciplina de Educação Moral e Religiosa Cristã, quer desde o Magistério da Igreja quer desde o quadro referencial de metas, objetivos e conteúdos da disciplina de EMRC. Explicitou-se a importância do diálogo fé-cultura no contexto escolar e considerou-se o modo como a proteção e promoção dos direitos das crianças, sendo uma preocupação de atualidade no âmbito social, também pode ser explicado e interpretado desde a Teologia e enriquecido no diálogo com esta. O texto avançou para a caracterização da escola e da turma em que foram realizadas as aulas da Unidade Letiva.

Posteriormente, apresentou-se cada uma das aulas, com a grelha programática, a sua descrição e a avaliação subsequente de cada uma delas. Este trabalho considerou conteúdos como a dignidade do ser humano, as suas dimensões (mais especialmente a social e espiritual) e o aprofundamento nos direitos humanos e nos direitos das crianças.

Finalmente, o capítulo concluiu com a avaliação comum realizada pelos intervenientes, desde uma visão participativa do processo de ensino-aprendizagem, e com a atividade “Cuidar a vida”, dinamizada pelo Núcleo de Estágio.

## CONCLUSÃO

O estágio de ensino de EMRC realizado no contexto da PES revelou que é possível introduzir, dentro das aulas da disciplina, uma questão tão fundamental como a prevenção e promoção dos direitos das crianças. Esta prevenção, eminentemente no primeiro nível na taxonomia de intervenção, responde também ao trabalho pedido por diferentes entidades com matéria em infância e juventude para promover estes direitos e os acautelar desde o ambiente escolar das crianças.<sup>211</sup> Apesar de não trabalhar diretamente com os pais, que devem ser também beneficiários do contexto formativo da escola, a intervenção preventiva desenvolvida junto deste grupo de alunos permite-lhes criar uma sensibilidade para as situações de abusos e maus tratos, com ferramentas para identificar quando os direitos não são respeitados, quer neles próprios quer nos colegas e amigos.

Igualmente, observou-se que esta perspetiva do trabalho dos direitos enquadra-se no projeto curricular que promove a Igreja Católica para a disciplina de EMRC.<sup>212</sup>

A crítica sobre a conceção atual dos direitos como um privilégio,<sup>213</sup> associado, no caso específico das crianças, a uma visão protecionista ou, pelo contrário, pejorativa, da sua condição,<sup>214</sup> torna necessária uma clarificação sobre o conceito de direito para os alunos. Efetivamente, a prática de ensino revelou que é possível promover uma visão mais equilibrada do direito e dos deveres associados ao mesmo.

Este trabalho, junto da metodologia desenvolvida para a leção dos conteúdos permite também observar que a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens nos assuntos que lhes dizem respeito favorece a sua responsabilização. Como indicado

---

<sup>211</sup> Cf. Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens, «Guia de orientações para profissionais da educação na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo», 93–94.

<sup>212</sup> Cf. Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica: finalidades, metas, objetivos e conteúdos*, 63.

<sup>213</sup> Cf. Urrea et al., *Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación: Propuesta formativa para las titulaciones de educación*, 34.

<sup>214</sup> Cf. Wall, «Human Rights in Light of Children: a Christian Childist Perspective», 524–25; Wall, «Human Rights in Light of Childhood», 536.

no relatório da UNICEF em outras experiências semelhantes, esta metodologia de trabalho permite que os alunos conheçam e compreendam a CDC, desenvolvam atitudes de respeito, se responsabilizem na escola e na transformação social procurando o bem-estar dos outros e se comprometam com a própria aprendizagem ao compreenderem também as suas responsabilidades.<sup>215</sup>

A própria avaliação dos alunos mostrou satisfação dos mesmos, quer pela aprendizagem de novos conteúdos sobre os direitos quer pela metodologia cooperativa e participativa em grupo.

O trabalho da PES revela também algumas limitações. Em primeiro lugar, a metodologia de trabalho do estágio foca-se numa amostra específica de alunos com umas características determinadas. As atividades propostas e os resultados do trabalho resultam de uma interação particular entre o professor estagiário e um grupo concreto de alunos, pelo que não é generalizável a utilização destas atividades para a atingir igual desempenho nas metas e nos objetivos colocados. Contudo, a proposta didática realizada pode ser compreendida como uma ferramenta que claramente pode ser utilizada num outro contexto com as adequações oportunas para outros alunos e outros grupos.

Sobre os elementos programados e lecionados falta uma maior fundamentação teórica sobre as dimensões da pessoa e a sua dignidade, podendo ir procurar estas bases epistemológicas a disciplinas como a Antropologia Filosófica ou a Antropologia Teológica. Apesar de ser um conteúdo abordado nas aulas com as crianças, a inclusão deste tópico responde mais à harmonização com o programa de EMRC<sup>216</sup> do que com uma reflexão e investigação dos conteúdos para a sua posterior sistematização e sequenciação na atividade docente.

---

<sup>215</sup> Cf. Sebba e Robinson, *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award*, 4–6.

<sup>216</sup> Cf. Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica: finalidades, metas, objetivos e conteúdos*, 63.

Em relação ao desenvolvimento teórico realizado nos primeiros capítulos é possível observar que não foram incorporados elementos religiosos explícitos sobre a Teologia da Criança ou sobre a consideração religiosa de risco, prevenção e resiliência. Apesar destes elementos terem servido como pano de fundo para desenvolver a questão da promoção dos Direitos da Criança desde a disciplina de EMRC, não foram explorados de forma adequada junto das crianças.

Especificamente, a Teologia da Criança faz um apelo à inclusão da criança como teólogo, podendo contribuir com a sua experiência de fé no desenvolvimento do religioso e da reflexão teológica.<sup>217</sup> Deste modo, poderia ter sido inovador explorar junto dos alunos o modo como eles consideram que Deus cuida deles, a perspectiva que eles consideram que a Igreja tem sobre as crianças e de que modo Deus tenta proteger a sua dignidade enquanto crianças e pessoas no dia a dia.

Contudo, este trabalho específico de inclusão da criança como sujeito (e objeto) de reflexão teológica sobre os tópicos acima referidos não foi satisfatoriamente integrado na prática letiva. Efetivamente, o desenvolvimento da Teologia sobre diversas questões (bíblicas, sacramentais, morais, pastorais...) pode ser beneficiado com a inclusão de algumas ferramentas próprias das ciências humanas que proporcionem uma base empírica de reflexão e mais um elemento de análise sobre o Mistério de Deus nessas questões específicas. No caso concreto das crianças, o seu contributo pode permitir recuperar uma outra visão que possibilite uma maior simplicidade no modo de perceber o mistério desde a sua ótica particular e característica.

No âmbito catequético e educativo, uma iniciativa didática que recupera esta visão da criança teóloga aparece na prática do *Godly Play*,<sup>218</sup> uma proposta de fundamento

---

<sup>217</sup> Cf. Dörnemann, «“Kindertheologie” - Ein religionspädagogisches Resümee nach zwei Jahrzehnten eines theologischen Perspektivenwechsels», 86–87.

<sup>218</sup> Cf. Jerome W. Berryman, *Godly Play: an Imaginative Approach to Religious Education* (Minneapolis: Augsburg, 1995), 136–37. A partir de uma experiência pessoal, o autor explica

bíblico para conhecer Deus através dum elemento especificamente infantil como o jogo. De facto, *Godly Play* aparece como uma metodologia que baseada na narrativa de relatos bíblicos pretende ir mais além, integrando seis aspetos para a reapropriação da linguagem religiosa: a pergunta (*wonder*), a liturgia, a comunidade, os processos criativos, os limites existenciais e a linguagem religiosa.<sup>219</sup> Através de um currículo espiral de conteúdos bíblicos, oferece às crianças uma oportunidade para entrar dentro da tradição religiosa da linguagem cristã com atividades e materiais inspirados na metodologia Montessori.<sup>220</sup>

Estes novos caminhos de reflexão e investigação abrem mais uma possibilidade de desenvolvimento posterior do presente trabalho, uma continuidade na reflexão e no aprofundamento do pensamento teológico e prático sobre a infância e a sua consideração teológica dentro do cristianismo.

Como conclusões finais, e a partir das questões iniciais colocadas sobre o papel da criança e os seus direitos, observou-se que a análise das diferentes perspetivas sobre a construção social do conceito da infância e a crescente preocupação que este tema suscita na investigação evidenciam um paradigma que, passando necessariamente pela interdisciplinaridade, está relacionado com a reflexão sobre a promoção e proteção dos direitos deste coletivo e as políticas públicas. Ainda, neste diálogo, a Teologia da Criança começa a oferecer um novo contributo que permite aos cristãos, e à sociedade em geral, obter uma ótica complementar para fundamentar a dignidade da criança e descobrir o Mistério de Deus a partir da relação paterno-filial, da dignidade humana e das características próprias das crianças. Efetivamente, se o cristianismo hoje está

---

que a teologia da criança nasce da crescente consciência sobre a profundidade das questões das crianças e o respeito pela experiência que estas têm. Consequentemente, *Godly Play* procura proporcionar um lugar para que nasçam as perguntas existenciais e que os pequenos, desde a sua comunidade de crianças, possam perguntar-se, identificar-se e valorizar a experiência de Deus.

<sup>219</sup> Cf. *Ibid.*, 61–62.

<sup>220</sup> Cf. Jerome W. Berryman, *Teaching Godly Play: How to Mentor the Spiritual Development of Children* (Denver, CO: Morehouse Education Resources, 2009), 21–23.

comprometido com as crianças deve incluir a defesa dos seus direitos e o envolvimento/responsabilização nesta tarefa de todos os setores sociais, inclusivamente as próprias crianças.

Por sua vez, no âmbito escolar, a proteção e a promoção dos direitos dos mais pequenos encontram no universo educativo um campo de trabalho cujos princípios orientadores coincidem com as finalidades da educação cristã. De facto, os paradigmas de intervenção psicossocial (tais como o risco, a resiliência e a prevenção) desenvolvidos pelas ciências humanas e psicossociais, reinterpretados e contrastados desde a ótica religiosa, convidam para um envolvimento sério e responsável dos docentes através dos conteúdos curriculares, dos programas de intervenção e do zelo no acompanhamento das situações de risco e perigo detetadas entre os alunos.

No caso específico de EMRC, como revelou a experiência da PES, é possível articular os conteúdos curriculares da Unidade Letiva 1 de 6º ano do Ensino Básico com estes conteúdos através de uma prática eminentemente preventiva. Esta oferece aos alunos a possibilidade de conhecer e compreender melhor os seus direitos, desenvolvendo um pensamento crítico e competências grupais/cooperativas de trabalho e reflexão, responsabilizando-os também sobre o seu bem-estar individual e comunitário.

Apesar dos objetivos didáticos terem sido satisfeitos, as limitações do trabalho convidam também para a continuidade da reflexão sobre a questão nos tópicos relacionados com 1) a fundamentação da Teologia da Criança; 2) a reflexão católica progressiva e sistemática sobre a questão da criança, a sua dignidade e direitos; 3) a inclusão das crianças na reflexão teológica; e, 4) o desenvolvimento de práticas pastorais e didáticas que emergem desde este paradigma hermenêutico, quer na intervenção direta com crianças quer no acompanhamento da fé dos adultos.

## BIBLIOGRAFIA

### Sagrada Escritura

*Bíblia Sagrada*. 5.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Difusora Bíblica, 2006.

### Documentos do Magistério

Bento XVI. *Carta Pastoral do Santo Padre Bento XVI aos Católicos na Irlanda*

(19 de março de 2010). Roma: Libreria Editrice Vaticana, 2010.

<http://w2.vatican.va/content/benedict->

[xvi/pt/letters/2010/documents/hf\\_ben-xvi\\_let\\_20100319\\_church-](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/letters/2010/documents/hf_ben-xvi_let_20100319_church-)

[ireland.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/letters/2010/documents/hf_ben-xvi_let_20100319_church-ireland.html). (Consultado a 10 de Maio de 2018)

Concílio Vaticano II. «Consituição Apostólica “Gaudium et Spes”». *AAS* 58

(1966): 1025–1115. [http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-](http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-58-1966-ocr.pdf)

[58-1966-ocr.pdf](http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-58-1966-ocr.pdf). (Consultado a 03 de Junho de 2018)

———. «Contituição Apostólica “Lumen Gentium”». *AAS* 57 (1965): 5–75.

<http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-57-1965-ocr.pdf>.

(Consultado a 03 de Junho de 2018)

Conferência Episcopal Portuguesa. «Carta Pastoral “Educação: direito e dever”»,

2002. [http://www.conferenciaepiscopal.pt/v1/educacao-direito-e-dever-](http://www.conferenciaepiscopal.pt/v1/educacao-direito-e-dever-missao-nobre-ao-servico-de-todos/)

[missao-nobre-ao-servico-de-todos/](http://www.conferenciaepiscopal.pt/v1/educacao-direito-e-dever-missao-nobre-ao-servico-de-todos/). (Consultado a 06 de Junho de 2018)

Denzinger, Heinrich Joseph, e Peter Hunermann. *El Magistério de la Iglesia:*

*Enchiridion symbolorum definitionum et declarationum de rebus fidei et*

*morum*. Barcelona: Herder, 1999.

Francisco. «Carta ao Povo de Deus (20 de Agosto de 2018)», 2018.

[http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2018/documents/papa-](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2018/documents/papa-francesco_20180820_lettera-popolo-didio.html)

[francesco\\_20180820\\_lettera-popolo-didio.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2018/documents/papa-francesco_20180820_lettera-popolo-didio.html). (Consultado a 21 de



Agosto de 2018)

———. «Exortação Apostólica “Gaudete et exsultate” (19 de março de 2018)», 2018.

[http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20180319\\_gaudete-et-exsultate.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20180319_gaudete-et-exsultate.html).

(Consultado a 24 de Maio de 2018)

———. «Audiência Geral (18 de Março de 2015)». 2015.  
[https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/audiences/2015/documents/papa-francesco\\_20150318\\_udienza-generale.html](https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/audiences/2015/documents/papa-francesco_20150318_udienza-generale.html). (Consultado a 24 de Maio de 2018)

———. *Quirógrafo para a instituição da Pontifícia Comissão para a Tutela dos Menores (22 de março de 2014)*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 2014.  
[http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2014/documents/papa-francesco\\_20140322\\_chirografo-pontificia-commissione-tutela-minori.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2014/documents/papa-francesco_20140322_chirografo-pontificia-commissione-tutela-minori.html). (Consultado a 24 de Maio de 2018)

———. «Carta Encíclica “Lumen Fidei”». *AAS* 105, VII (2013): 555–596.  
<http://www.vatican.va/archive/aas/documents/2013/actaluglio2013.pdf>.  
(Consultado a 03 de Junho de 2018)

João Paulo II. «Carta Apostólica Motu Proprio “Sacramentorum Sanctitatis Tutela”». *AAS* 93 (2001): 737–39.  
<http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-93-2001-ocr.pdf>.  
(Consultado a 03 de Junho de 2018)

———. «Carta Encíclica “Dives in misericordia” sobre a Misericórdia Divina (30 de novembro de 1980)». *AAS* 72 (1980): 1177–1232.  
<http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-72-1980-ocr.pdf>.

(Consultado a 03 de Junho de 2018)

———. «Carta Encíclica “Redemptor Hominis”». *AAS* 71 (1979): 257–324.  
<http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-71-1979-ocr.pdf>.

(Consultado a 03 de Junho de 2018)

Paulo VI. «Declaração “Gravissimum Educationis” sobre a Educação Cristã, de 28 de outubro de 1965». *AAS* 58 (1966): 728–39.  
<http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-58-1966-ocr.pdf>.

(Consultado a 03 de Junho de 2018)

———. «Exortação Apostólica “Evangelii Nuntiandi” (8 de dezembro de 1975)». *AAS* 68 (1976): 5–76.  
<http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-76-1984-ocr.pdf>.

(Consultado a 03 de Junho de 2018)

## **Legislação**

Assembleia da República. «Lei n.º 147/99, de 01 de Setembro». *Diário da República, Série I-A* 204 (1999): 6115–32.

Ministério das Finanças do Trabalho e da Solidariedade Social. «Portaria n.º 160/2018, de 06 de Junho». *Diário da República, 1.ª série* 108 (2018): 2395–97.

Ministério de Educação. «Portaria 921/92, de 23 de Setembro». *Diário da República, Série I-B* 220 (1992): 4506–10.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. «Decreto-Lei n.º 12/2008, de 17 de Janeiro». *Diário da República, Série I* 12 (2008): 559–67.

———. «Decreto-Lei n.º 176/2003, de 2 de Agosto». *Diário da República, Série I-A* 177 (2003): 4594–4605.

## **Bibliografia Geral**

Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. «Projeto Educativo 2013-2017».

Braga: Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2014.

[http://www.aefranciscosanches.pt/2016\\_147\\_projeto\\_educativo\\_2013-17.pdf](http://www.aefranciscosanches.pt/2016_147_projeto_educativo_2013-17.pdf). (Consultado a 04 de Outubro de 2017)

Alberich Sotomayor, Emilio. *Catequesis evangelizadora: manual de catequética fundamental*. Madrid: CCS, 2003.

Alderson, Priscilla. *Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice*. 2.<sup>a</sup> ed. London: Jessica Kingsley Publishers, 2008.

Almeida, Leandro S., e Teresa Freire. *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5.<sup>a</sup> ed. Braga: Psiquilibrios, 2008.

American Psychological Association. «Guidelines for Prevention in Psychology.» *American Psychologist* 69, n. 3 (2014): 285–96. doi:10.1037/a0034569.

Anderson, Herbert, e Susan B. W. Johnson. *Regarding Children: A New Respect for Childhood and Families*. Louisville, Kentucky: Westminster John Knox Press, 1994.

Ariès, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Éditions du Seuil, 1973.

Arizmendi, José, e Ana Almeida. «Reunificação familiar e acolhimento residencial em Portugal-Norte: visões dos intervenientes». *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación Extr.*, n. 05 (2017): 96–101. doi:10.17979/reipe.2017.0.05.2371.

Balthasar, Hans Urs von. *Se não vos tornardes como crianças*. Prior Velho: Paulinas Editora, 2014.

- Barudy, Jorge. «La ecología social de los buenos tratos infantiles». Em *Los buenos tratos en la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*, editado por Jorge Barudy e Maryorie Dantagnan, 43–52. Barcelona: Gedisa, 2009.
- Bedouelle, Guy. «“Deixai vir a mim os pequeninos”. Reflexão sobre o lugar da criança na Igreja». *Communio* 2, n. 2 (1985): 109–26.
- Berridge, David. «Educating young people in care: What have we learned?». *Children and Youth Services Review* 34, n. 6 (2012): 1171–75. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.01.032.
- Berryman, Jerome W. *Godly Play: an Imaginative Approach to Religious Education*. Minneapolis: Augsburg, 1995.
- . *Teaching Godly Play: How to Mentor the Spiritual Development of Children*. Denver, CO: Morehouse Education Resources, 2009.
- Bloom, Bernard L. «Prevention of mental disorders: Recent advances in theory and practice». *Community Mental Health Journal* 15, n. 3 (1979): 179–91. doi:10.1007/BF00766006.
- Bronfenbrenner, Urie. *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- Bunge, Marcia JoAnn. «Kinder, das Bild Gottes und die Christologie». *Evangelische Theologie* 71, n. 3 (2011): 14–15. doi:10.14315/evth-2011-71-3-165.
- . «The Child, Religion, and the Academy: Developing Robust Theological and Religious Understandings of Children and Childhood». *The Journal of Religion* 86, n. 4 (2006): 549–79. doi:10.1086/505894.
- Calvino, João. «Institutio Christianae Religionis». Em *A Instituição da Religião Cristã (Tomo I)*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

- Caplan, Gerald, e Ruth Caplan. «Principles of Community Psychiatry». *Community Mental Health Journal* 36, n. 1 (2000): 7–24. doi:10.1023/A:1001894709715.
- Casas, Ferran. *Infancia: perspectivas psicossociales*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Chizzotti, Antonio. «A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios». *Revista Portuguesa de Educação* 16, n. 2 (2003): 221–35.
- Clemente de Alexandria. «El Pedagogo». Em *Fuentes Patristicas*. Madrid: Editorial Ciudad Nueva, 1994.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, e Keith Morrison. *Research Methods in Education*. 6.<sup>a</sup> ed. Oxon: Routledge, 2007.
- Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens. «Guia de orientações para profissionais da educação na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo», 2015. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/direitos-das-criancas/guias-para-profissionais/educacao-pdf.aspx>. (Consultado a 14 de Junho de 2018)
- . «Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ - 2016», 2017. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/cpcj/relatorios-de-avaliacao-da-atividade-estatistica/-.aspx>. (Consultado a 14 de Junho de 2018)
- Committee of Ministers of the Council of Europe. «Recommendation No. R (85) 11 of the Committee of Ministers to Member States on the Position of the Victim in the Framework of Criminal Law and Procedure». *387th Meeting of the Ministers' Deputies*, n. 85 (1985): 4–5. [https://www.barobirlik.org.tr/dosyalar/duyurular/hsykkanteklifi/recR\(85\)11e.pdf](https://www.barobirlik.org.tr/dosyalar/duyurular/hsykkanteklifi/recR(85)11e.pdf). (Consultado a 10 de Maio de 2018)

- Corsaro, William Arnold. «A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças». *Educação, Sociedade e Cultura* 17 (2002): 113–34.
- . «Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas». *Educação & Sociedade* 26, n. 91 (2005): 443–64. doi:10.1590/S0101-73302005000200008.
- . «Interpretive Reproduction in Children’s Peer Cultures». *Social Psychology Quarterly* 55, n. 2 (1992): 160–77. doi:10.2307/2786944.
- . «Interpretive Reproduction in Children’s Play». *American Journal of Play* 4, n. 4 (2012): 488–504.
- Corsaro, William Arnold, e Berit Overa Johannesen. «The Creation of New Cultures in Peer Interaction». Em *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*, editado por Jaan Valsiner e Alberto Rosa, 444–59. New York: Cambridge University Press, 2007.
- DeMause, Lloyd. «The Evolution of Childhood». Em *The History of Childhood*, editado por Lloyd deMause, 1–74. Northvale, N.J.: Jason Aronson, 1995.
- Department of Health. *Framework for the Assessment of Children in Need and Their Families*. London: The Stationery Office, 2000.
- Devries, Dawn. «Toward a Theology of Childhood». *Interpretation: A Journal of Bible and Theology* 55, n. 2 (2001): 161–73. doi:10.1177/002096430005500205.
- Dillen, Annemie. «The resiliency of children and spirituality: A practical theological reflection». *International Journal of Children’s Spirituality* 17, n. 1 (2012): 61–75. doi:10.1080/1364436X.2012.670616.
- Dörnemann, Holger. «“Kindertheologie” - Ein religionspädagogisches Resümee nach zwei Jahrzehnten eines theologischen Perspektivenwechsels». *MThZ*

- 63, n. 1 (2012): 83–94. doi:10.5282/mthz/4920.
- Duque, João Manuel. «Deus “Pai” - algumas questões». *Atrium* 25/26 (1999): 8–22.
- . «O conceito de Deus na Teologia Fundamental». *Didaskalia* 38, n. 2 (2008): 229–46.
- . «O mal: Deus em questão (?)». *Didaskalia* 29 (1999): 301–34. <http://hdl.handle.net/10400.14/18392>.
- Elisorda Becoña. «Resiliencia : Definición, Características Y Utilidad Del Concepto». *Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología* 11 (2006): 125–46. doi:ISSN 1136-5420/06.
- Foucault, Michel. *Dits et écrits III*. Paris: Éditions Gallimard, 1994.
- . *Dits et écrits IV*. Paris: Éditions Gallimard, 1994.
- Garmezy, Norman. «Reflections and commentary on risk, resilience, and development». Em *Stress, risk, and resilience in children and adolescents*, editado por Robert J. Haggerty, Lonnie R. Sherrod, Norman Garmezy, e Michael Rutter, 1–18. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- . «Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated With Poverty». *American Behavioral Scientist* 34, n. 4 (1991): 416–30. doi:10.1177/0002764291034004003.
- Giddens, Anthony. *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença, 2000.
- Gore, Susan, e John Eckenrode. «Context and process in research on risk and resilience». Em *Stress, risk, and resilience in children and adolescents*, editado por Robert J. Haggerty, Lonnie R. Sherrod, Norman Garmezy, e Michael Rutter, 19–63. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Harker, Rachael M, David Dobel-ober, Julie Lawrence, David Berridge, Ruth

- Sinclair, e Rachael Harker. «Who Takes Care of Education ? Looked after children ’ s perceptions of support for educational progress Correspondence »: *Social Work* 8 (2003): 89–100. doi:10.1046/j.1365-2206.2003.00272.x.
- Hart, Stuart N. «From property to person status: Historical perspective on children’s rights». *American Psychologist* 46, n. 1 (1991): 53–59. doi:10.1037/0003-066X.46.1.53.
- Hinsdale, Mary Ann. «“Infinite Openess to the Infinite”: Karl Rahner’s Contribution to Modern Catholic Thought on the Child». Em *The Child in Christian Thought*, editado por Marcia JoAnn Bunge, 406-. Cambrige: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 2001.
- Honig, Michael-Sebastian. «How Is the Child Constituted in Childhood Studies?» Em *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, editado por Jens Qvortrup, William A Corsaro, e Michael-Sebastian Honig, 62–77. London: Palgrave Macmillan UK, 2009. doi:10.1007/978-0-230-27468-6\_5.
- Instituto da Segurança Social, I.P. *CASA 2016 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisbon: Instituto da Segurança Social, I.P., 2017.
- Instituto Nacional de Estatística, I.P. *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P., 2011. <http://azores.gov.pt/NR/rdonlyres/2750F07D-9748-438F-BA47-7AA1F8C3D794/0/CP2010.pdf>. (Consultado a 10 de Junho de 2018)
- James, Allison. «Agency». Em *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, editado por Jens Qvortrup, William A Corsaro, e Michael-Sebastian



- Honig, 34–45. London: Palgrave Macmillan UK, 2009. doi:10.1007/978-0-230-27468-6\_3.
- James, Allison, e Adrian James. *Key Concepts in Childhood Studies*. Los Angeles: SAGE, 2012.
- James, Allison, Chris Jenks, e Alan Prout. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- Kelly, Peter. «The dangerousness of youth-at-risk: The possibilities of surveillance and intervention in uncertain times». *Journal of Adolescence* 23, n. 4 (2000): 463–76. doi:10.1006/jado.2000.0331.
- Kim, Sangwon, e Giselle B. Esquivel. «Adolescent spirituality and resilience: Theory, research, and educational practices». *Psychology in the Schools* 48, n. 7 (Agosto de 2011): 755–65. doi:10.1002/pits.20582.
- Kozol, Jonathan. *Amazing Grace: The Lives of Children and the Conscience of a Nation*. New York: Broadway Paperbacks, 1995.
- Levinas, Emmanuel. *Entre Nous: On Thinking-of-the-Other*. New York: Columbia University Press, 1998.
- Lietz, Cynthia A. «Uncovering Stories of Family Resilience: A Mixed Methods Study of Resilient Families, Part 1». *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services* 87, n. 4 (2006): 575–82. doi:10.1606/1044-3894.3573.
- . «Uncovering Stories of Family Resilience: A Mixed Methods Study of Resilient Families, Part 2». *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services* 88, n. 1 (2007): 147–55. doi:10.1606/1044-3894.3602.
- Lietz, Cynthia A., e David R. Hodge. «Spirituality and child welfare reunification:

- A narrative analysis of successful outcomes». *Child and Family Social Work* 16, n. 4 (2011): 380–90. doi:10.1111/j.1365-2206.2010.00752.x.
- Lietz, Cynthia A., e Margaret Strength. «Stories of Successful Reunification : A Narrative Study of Family Resilience in Child Welfare», 2009. doi:10.1606/1044-3894.4102.
- Luthar, Suniya S. «Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades». Em *Developmental Psychopathology: Second Edition*, editado por D Cohen e Dante Cicchetti, 3:739–95. Hoboken: John Wiley & Sons, 2006. doi:10.1002/9780470939406.ch20.
- Luthar, Suniya S., Dante Cicchetti, e B Becker. «The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work.» *Child development* 71, n. 3 (2000): 543–62. doi:10.1111/1467-8624.00164.
- Martín, Juan Carlos, Ana Maria Tomás Almeida, Eduardo Cabrera, Cristina Miranda, e María José Rodrigo. «La evaluación de riesgos y fortalezas en Parentalidad Positiva». Em *Manual práctico de parentalidad positiva*, editado por María José Rodrigo, María Luisa Máiquez, Juan Carlos Martín, Sonia Byrne, e Beatriz Rodríguez, 45–65. Madrid: Editorial Síntesis, 2015.
- Martins, Paula Cristina Marques. «Risco na infância: os contornos da evolução de um conceito». Em *Estudos da infância: educação e práticas sociais*, editado por Manuel Sarmiento e Maria Cristina Soares de Gouvea, 246–72. Petrópolis: Vozes, 2009.
- Masten, Ann S., Karin M. Best, e Norman Garmezy. «Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity». *Development and Psychopathology* 2 (1990): 425–44.

doi:10.1017/S0954579400005812.

Miller-McLemore, Bonnie J. «Children's voices, spirituality, and mature faith».

Em *Children's voices : children's perspectives in ethics, theology and religious education*, editado por Annemie Dillen e Didier Pollefeyt, 17–48. Leuven: Peeters, 2010.

Postman, Neil. *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press, 1982.

Potworowski, Christophe. «A atitude da criança na Teologia de Hans Urs von Balthasar». *Communio* 2, n. 2 (1995): 129–39.

Qvortrup, Jens. «A volta do papel das crianças no contrato geracional». *Revista Brasileira de Educação* 16, n. 47 (2011): 323–32. doi:10.1590/S1413-24782011000200004.

———. «Are Children Human Beings or Human Becomings? A Critical Assessment of Outcome Thinking». *Rivista Internazionale di Scienze Sociali* 117, n. 3 (2009): 631–54.

———. «Childhood as a Structural Form». Em *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, editado por Jens Qvortrup, William A. Corsaro, e Michael-Sebastian Honig, 21–33. London: Palgrave Macmillan UK, 2009. doi:10.1007/978-0-230-27468-6\_2.

———. «Societal position of childhood: the international project Childhood as a Social Phenomenon». *Childhood* 1, n. 2 (1993): 119–24. doi:10.1177/090756829300100207.

Rahner, Karl. «Gedanken zu einer Theologie der Kindheit». *Geist und Leben* 36 (1963): 104–14.

Ramos Guerreira, Julio A. *Teología pastoral*. Madrid: Biblioteca de Autores

- Cristianos, 1995.
- Richardson, Glenn E. «The metatheory of resilience and resiliency». *Journal of Clinical Psychology* 58, n. 3 (2002): 307–21. doi:10.1002/jclp.10020.
- Rutter, Michael. «Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms». *American Journal of Orthopsychiatry* 57, n. 3 (1987): 316–31. doi:10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x.
- Santo Agostinho. «Confissões». Em *Obras de San Agustín (Tomo II)*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1951.
- São João Crisóstomo. «Homilia 62, 4». Em *Obras de San Juan Crisóstomo*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2007.
- Sebba, Judy, e Carol Robinson. *Evaluatíon of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award*. London: UNICEF UK, 2010.
- Secretariado Nacional da Educação Cristã. *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica: finalidades, metas, objetivos e conteúdos*. Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014.
- Soto, Pedro. «Dinamia de pastoral juvenil y proceso de aprendizaje académico. ¿Un posible diálogo?» *Alteridad* 8, n. 1 (2013): 23–37.
- Thatcher, Adrian. «Theology and Children: Towards a Theology of Childhood». *Transformation: An International Journal of Holistic Mission Studies* 23, n. 4 (2006): 194–99. doi:10.1177/026537880602300402.
- Thorne, Barrie. «Crafting the interdisciplinary field of childhood studies». *Childhood* 14, n. 2 (2007): 147–52. doi:10.1177/0907568207078324.
- Urrea, Aida, Maria Àngels Balsells, Jordi Coiduras, e Carles Alsinet. *Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación: Propuesta formativa para las titulaciones de educación*.

Madrid: UNICEF Comité Español, 2016.

<https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/unicef-educacion-Derechos-infancia-y-ciudadania-global-en-facultades-educacion.pdf>.

Vanobbergen, Bruno. «The disappearing child or the disappearing adult?: on the image of the innocent child in a commercialised childhood». Em *Children's voices: children's perspectives in ethics, theology and religious education: children's perspectives in ethics, theology and religious education*, editado por Annemie Dillen e Didier Pollefeyt. Leuven: Pee, 2010.

Wall, John. «Fallen Angels: A Contemporary Christian Ethical Ontology of Childhood». *International Journal of Practical Theology* 8, n. 2 (2004): 160–84. doi:10.1515/ijpt.2004.8.2.160.

———. «Human Rights in Light of Childhood». *International Journal of Children's Rights* 16, n. 4 (2008): 523–43. doi:10.1163/157181808X312122.

———. «Human Rights in Light of Children: a Christian Childist Perspective». *Journal of Pastoral Theology* 17, n. 1 (2007): 54–67. doi:10.1179/jpt.2007.17.1.006.

Walsh, Froma. «Family resilience: A concept and its application. Crisis and challenge». *Family Process* 35 (1996): 261–82. doi:10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x.

White, Keith J., e Haddon Willmer. *Introduction to Child Theology*. London: Child Theology Movement, 2006.

Whitmore, Todd David, e Tobias Winright. «An Undeveloped Theme in Catholic Teaching». Em *The Challenge of Global Stewardship: Roman Catholic*

*Responses*, editado por Maura Y. Ryan e Todd David Whitmore, 161–85.

Notre Dame: University of Notre Dame, 1997.

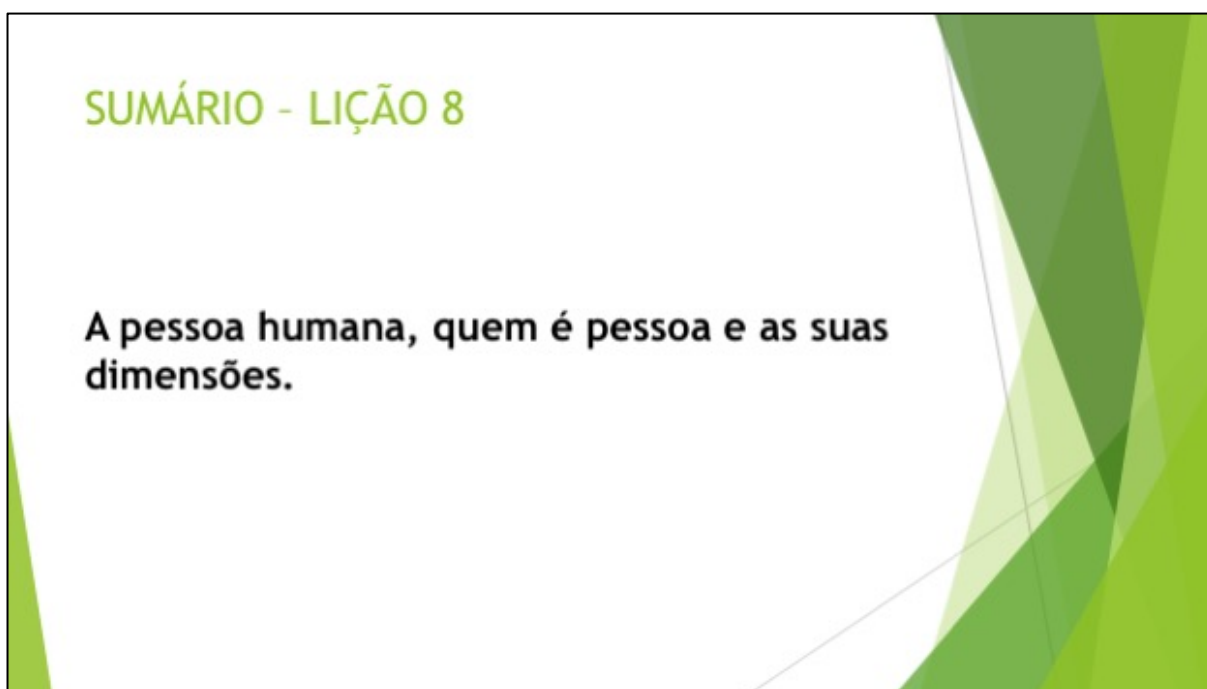
Willmer, Haddon, e Bill Prevett. «A Theological Reflection on Children-at-Risk». *Transformation* 33, n. 3 (2016): 197–207. doi:10.1177/0265378816636794.

Woodhead, Martin. «Child Development and the Development of Childhood». Em *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, editado por Jens Qvortrup, William A Corsaro, e Michael-Sebastian Honig, 46–61. London: Palgrave Macmillan UK, 2009. doi:10.1007/978-0-230-27468-6\_4.

Yust, Karen-Marie. «God is not your divine butler and therapist!: countering “moralistic therapeutic deism” by teaching children the art of theological reflection». Em *Children’s voices : children’s perspectives in ethics, theology and religious education*, editado por Annemie Dillen e Didier Pollefeyt, 49–70. Leuven: Peeters, 2010.

## ANEXOS

### 1. Recurso Pedagógico 1: Power Point (Aula 1)



## TRABALHAR POR GRUPOS?



## OS PAPÉIS NO GRUPO COOPERATIVO



**COORDENA**  
**VERIFICA**  
**DIRIGE**  
**ANIMA**



## OS PAPÉIS NO GRUPO COOPERATIVO



**RELEMEBRA**

**VERIFICA**

**ESCREVE**

## OS PAPÉIS NO GRUPO COOPERATIVO



**PERGUNTA**

**APRESENTA**

**RESPONDE**

## OS PAPÉIS NO GRUPO COOPERATIVO



**CONTROLA**

**CUIDA**

**VIGIA**

## O QUE QUEREMOS....

A PESSOA HUMANA

AS DIMENSÕES DA PESSOA

A LINGUAGEM

**APRENDER?**

ORGANIZAÇÕES

OS DIREITOS HUMANOS

OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

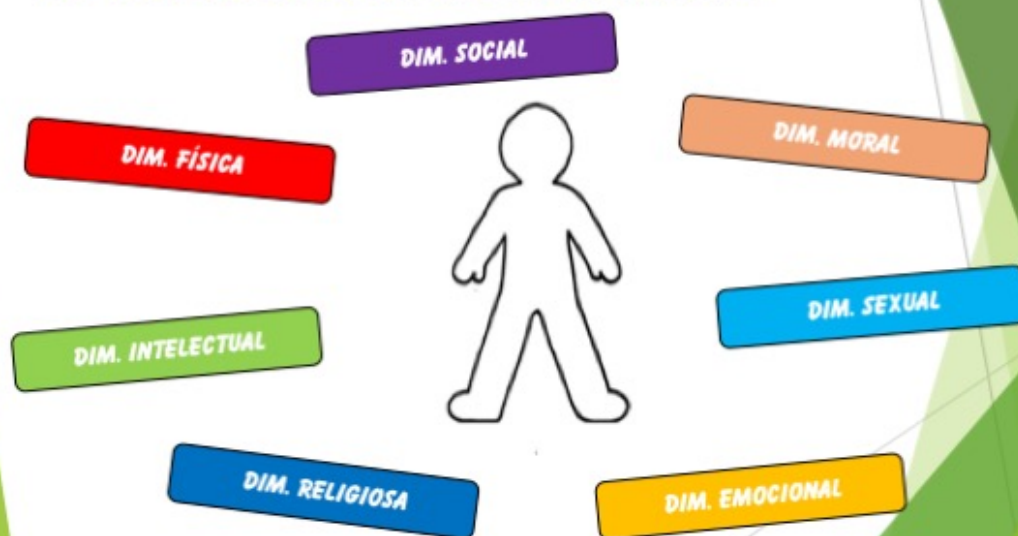
## PREENCHEMOS AS FICHAS POR GRUPOS

TEMA	
SABEMOS...	NÃO SABEMOS E QUEREMOS SABER...



<http://www.online-stopwatch.com/countdown-timer/>

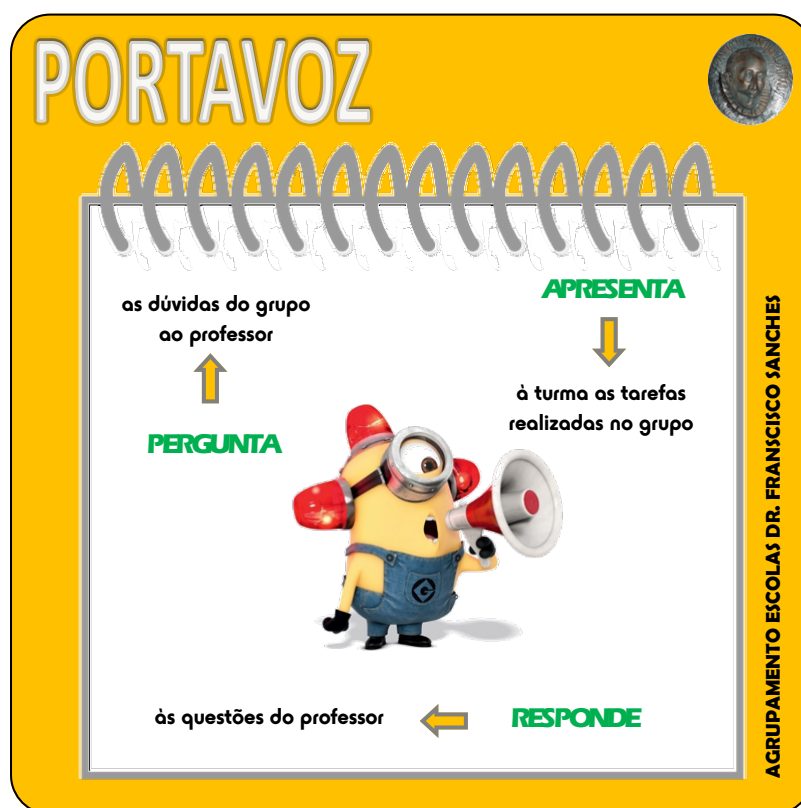
## AS DIMENSÕES DA PESSOA HUMANA



## SÍNTESE E DIÁRIO DO GRUPO



## 2. Recurso Pedagógico 2: Fichas dos papéis do grupo cooperativo (Aula 1)





### 3. Recurso Pedagógico 3: Diário do grupo (Aula 1)

Neste dossier unicamente são incluídas no corpo do texto duas imagens do Diário do grupo (capa e uma das páginas) sendo que as fichas que devem ser preenchidas pelos alunos são iguais para as diferentes aulas.

Logo do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES

REPUBLICA PORTUGUESA

Construir uma Escola de Qualidade Ser uma Escola para A Cidadania

EMRC "A PESSOA HUMANA" (UL1)

DIÁRIO DE GRUPO

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

NORTE2020 PORTUGAL 2020 EUROPEAN UNION

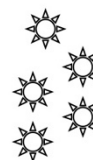


DATA

TEMA

ALGUMA COISA NOVA QUE APRENDIMOS HOJE

AVALIAÇÃO DO TRABALHO DO GRUPO



**ESTAMOS SATISFEITOS DE...**

**PODEMOS MELHORAR...**



#### 4. Recurso Pedagógico 4: Cartões para programar conteúdos (Aula 1)

O professor imprime vários cartões semelhantes para poder oferecer 2 ou 3 por grupo. Na aula, os cartões estavam plastificados para permitir, em seguintes Unidades Letivas, serem utilizados sempre que usado marcador de whiteboard para escrever.


O cartão é dividido em três seções principais:

- TEMA**: Uma seção amarela no topo esquerdo.
- SABEMOS...**: Uma seção verde na parte inferior esquerda.
- NÃO SABEMOS E QUEREMOS SABER...**: Uma seção cinza na parte inferior direita.

As seções de 'SABEMOS...' e 'NÃO SABEMOS E QUEREMOS SABER...' são grandes áreas brancas dentro de seus respectivos contêineres coloridos, destinadas a serem preenchidas com o conteúdo da aula.


## 5. Recurso Pedagógico 5: Ficha 1 (Aula 1)

A ficha contém os recursos para as duas atividades referidas na descrição da aula.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES

Construir uma Escola de Qualidade Ser uma Escola para A Cidadania




### 1. A PESSOA

1.1. Explica com as tuas próprias palavras quem é uma pessoa

1.2. Agora chega a um acordo com um dos teus colegas de grupo sobre que é uma pessoa




1.3. Com o grupo todo, constrói uma definição sobre que é uma pessoa

### 2. AS DIMENSÕES DA PESSOA



The diagram shows a central human figure surrounded by various dimensions of a person, each in a separate box:

- Braço
- Razão
- Compromisso
- Sentimento
- Cérebro
- Escolher
- Namoro
- Perdão
- Pai/mãe
- Inteligência
- Deus
- Emoção
- Família
- Consciência
- Imaginação
- Aparelho Digestivo
- Amigos
- Oração
- Comunicação



**DIMENSÃO FÍSICA**

**DIMENSÃO INTELECTUAL**

**DIMENSÃO MORAL**

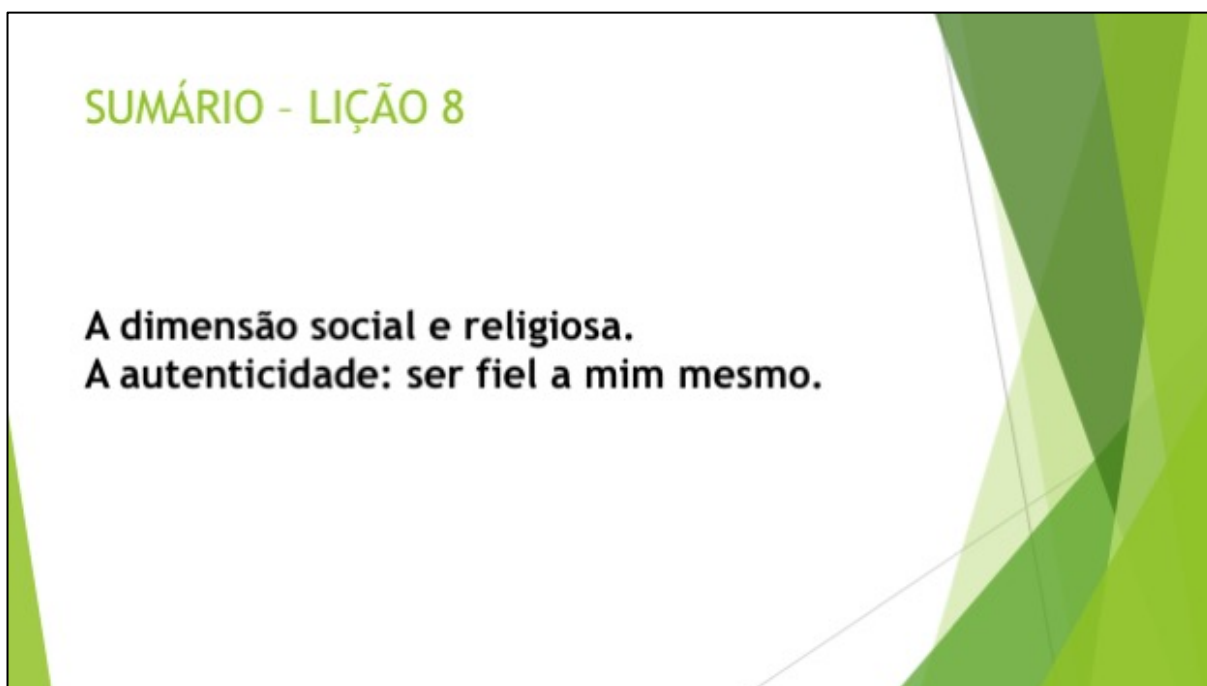
**DIMENSÃO EMOCIONAL**

**DIMENSÃO SOCIAL**

**DIMENSÃO SEXUAL**

**DIMENSÃO RELIGIOSA**

## 6. Recurso Pedagógico 6: Power Point (Aula 2)



## SOMOS SERES SOCIAIS

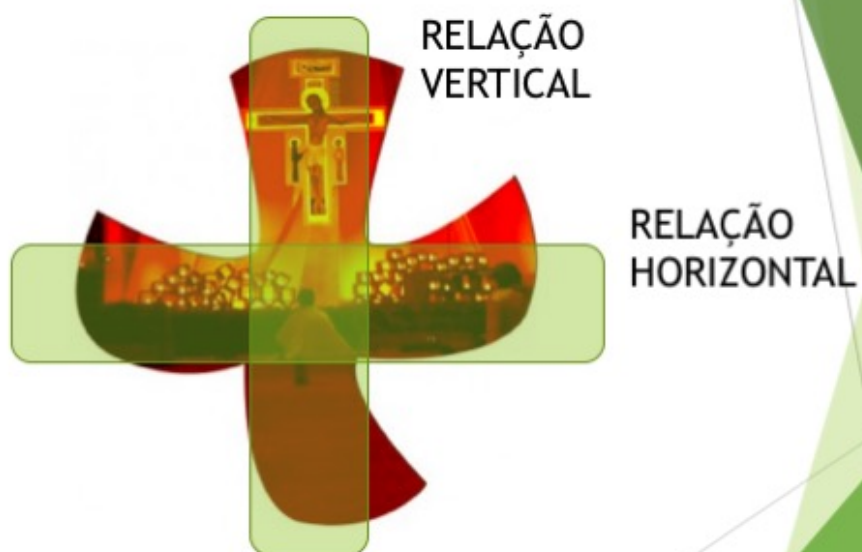
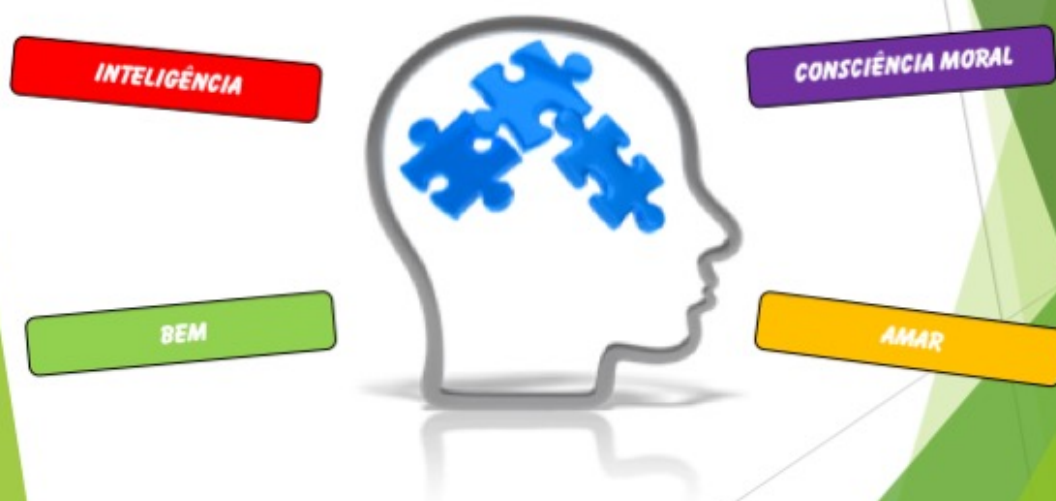


## SOMOS ESPIRITUAIS

QUEM É SER ESPIRITUAL?



## SOMOS ESPIRITUAIS



“Não somos seres humanos  
vivendo uma experiência  
espiritual, somos seres  
espirituais vivendo uma  
experiência humana.”



**Pierre Teilhard de Chardin**

Padre jesuíta, teólogo e paleontólogo francês (1881-1955)



<http://www.online-stopwatch.com/countdown-timer/>

## SER AUTÊNTICO QUIZZ

Ser autêntico é mostrar aos outros aquilo que não se é.

☐

A verdadeira riqueza pessoal consiste no que possuímos.

☐

O valor de cada pessoa reside no que ela é.

☐

## SER AUTÊNTICO QUIZZ

É normal viver obcecado pela aparência física, porque é o que os outros veem.

☐

Cuidar da nossa imagem exterior é um comportamento inútil.

☐

A beleza interior de cada pessoa reside nos sentimentos positivos para com os outros.

☐



## SER AUTÊNTICO QUIZZ

A maior riqueza humana é a solidariedade.

☐

É importante equilibrar o espaço interior e o nosso aspeto exterior.

☐

Zelar pela saúde e higiene revela vaidade e culto da aparência.

☐

## SER AUTÊNTICO QUIZZ

Uma dieta equilibrada ajuda a zela pelo nosso equilíbrio físico e espiritual.

☐

Cuidar o modo como aparecemos perante os outros não significa falta de autenticidade.

☐

Cuidar da imagem exterior enriquece-nos interiormente porque nos faz sentir melhor.

☐

VIVIMOS RODEADOS DE...

# CONSUMISMO

## SERMOS AUTÊNTICOS

A riqueza de cada um está nos **valores** que acredita.

Devemos **cuidar** o nosso corpo, higiene e alimentação.

Ser **vaidoso** é o perigo de ser fútil, superficial e viver só para a imagem exterior.

## SERMOS AUTÊNTICOS

O que nos torna especiais é a nossa capacidade de **amar**.

Devemos ser **fieis** ao nosso projeto e às nossas escolhas.

A nossa **vocação** é o que nos conduz à felicidade.

## O VALOR DO SER HUMANO

CADA PESSOA VALE  
PELO QUE É  
E NÃO PELO QUE TEM





## SÍNTESE E DIÁRIO DO GRUPO

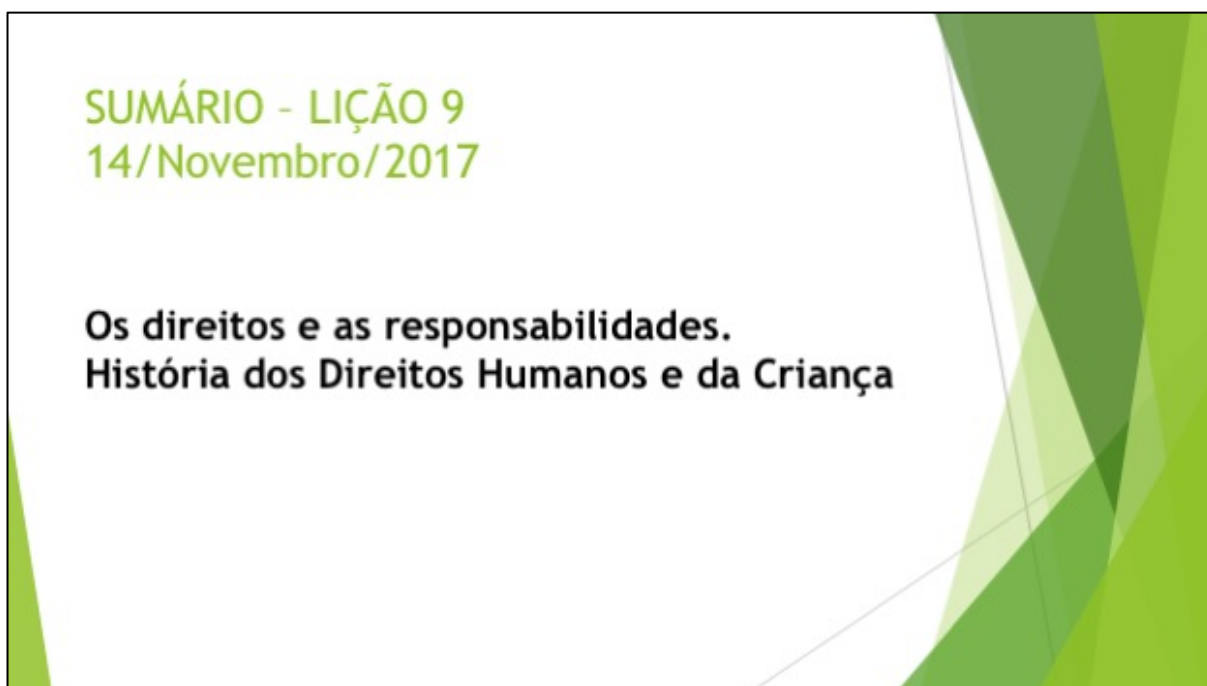


## 7. Recurso Pedagógico 7: Ficha 2 (Aula 2)

A ficha contém os recursos para as duas atividades referidas na descrição da aula.

	
<b>1. SER AUTÊNTICO QUIZZ</b>	
Completa com Verdadeiro ou Falso	
Ser autêntico é mostrar aos outros aquilo que não se é.	<input type="checkbox"/>
A verdadeira riqueza pessoal consiste no que possuímos.	<input type="checkbox"/>
O valor de cada pessoa reside no que ela é.	<input type="checkbox"/>
É normal viver obcecado pela aparência física, porque é o que os outros veem.	<input type="checkbox"/>
Cuidar da nossa imagem exterior é um comportamento inútil.	<input type="checkbox"/>
A beleza interior de cada pessoa reside nos sentimentos positivos para com os outros.	<input type="checkbox"/>
A maior riqueza humana é a solidariedade.	<input type="checkbox"/>
É importante equilibrar o espaço interior e o nosso aspeto exterior.	<input type="checkbox"/>
Zelar pela saúde e higiene revela vaidade e culto da aparência.	<input type="checkbox"/>
Uma dieta equilibrada ajuda a zela pelo nosso equilíbrio físico e espiritual.	<input type="checkbox"/>
Cuidar o modo como aparecemos perante os outros não significa falta de autenticidade.	<input type="checkbox"/>
Cuidar da imagem exterior enriquece-nos interiormente porque nos faz sentir melhor.	<input type="checkbox"/>
	

## 8. Recurso Pedagógico 8: Power Point (Aula 3)



## THE RIGHTS QUIZZ

O direito é uma norma e uma obrigação.



Os direitos devem ser exercidos.



Todos os direitos são igualmente importantes.



## THE RIGHTS QUIZZ

Todos os direitos estão relacionados.



Temos direitos, mas é preciso alguém a dar-nos esses direitos.



Temos direito a participar em aquilo que nos afeta.





## THE RIGHTS QUIZZ

O que mais importa é ter alimento e saúde,  
o resto é secundário.



Deve ser considerado o superior interesse  
da criança.



Ao termos direitos, temos também  
responsabilidades.



## OS DIREITOS HUMANOS



10 de dezembro de 1948



## OS DIREITOS DA CRIANÇA



**Save the Children**



20 de novembro de 1989



<http://www.online-stopwatch.com/countdown-timer/>

## DIREITOS E RESPONSABILIDADES

CADA DIREITO...  
UMA RESPONSABILIDAD



## O VALOR DO SER HUMANO

CADA PESSOA VALE  
PELO QUE É  
E NÃO PELO QUE TEM






## SÍNTESE E DIÁRIO DO GRUPO



## 9. Recurso Pedagógico 9: Ficha 3 (Aula 3)

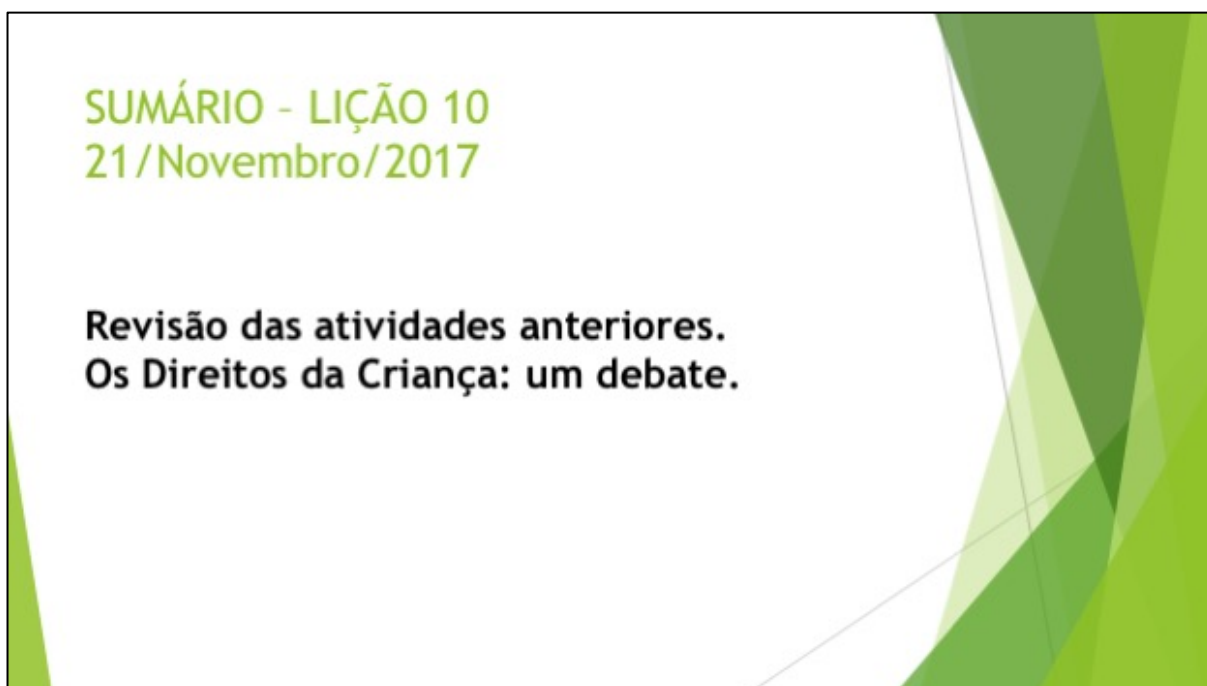
A ficha contém os recursos para as duas atividades referidas na descrição da aula.

		AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES	
Construir uma Escola de Qualidade		Ser uma Escola para A Cidadania	
<b>1. OS DIREITOS</b>			
Completa com Verdadeiro ou Falso			
O direito é uma norma e uma obrigação.	<input type="checkbox"/>		
Os direitos devem ser exercidos.	<input type="checkbox"/>		
Todos os direitos são igualmente importantes.	<input type="checkbox"/>		
Todos os direitos estão relacionados.	<input type="checkbox"/>		
Temos direitos, mas é preciso alguém a dar-nos esses direitos.	<input type="checkbox"/>		
Temos direito a participar em aquilo que nos afeta.	<input type="checkbox"/>		
O que mais importa é ter alimento e saúde, o resto é secundário.	<input type="checkbox"/>		
Deve ser considerado o superior interesse da criança.	<input type="checkbox"/>		
Ao termos direitos, temos também responsabilidades.	<input type="checkbox"/>		
			

## 10. Recurso Pedagógico 10: Cartões dos Direitos da Criança (Aula 3)

<b>Não ser discriminado por raça, cor, sexo, língua, religião.</b>	<b>Direito a ter um nome e uma nacionalidade</b>
<b>Direito a ter pais e família</b>	<b>Ter acesso aos cuidados de saúde primários (médico, enfermagem...).</b>
<b>Direito ao tempo livre e ao jogo.</b>	<b>Direito à educação.</b>
<b>Ser protegido contra o consumo de drogas.</b>	<b>Direito a ter uma vida cultural diferente no caso de pertencer a uma minoria étnica.</b>
<b>Direito a ter uma vida digna no caso de ter alguma deficiência física ou mental.</b>	<b>Direito à informação para o bem-estar social, espiritual e moral.</b>
<b>Liberdade de pensamento, de consciência e religião.</b>	<b>Não ser ofendido na honra, dignidade e reputação.</b>

## 11. Recurso Pedagógico 11: Power Point (Aula 4)



## DIREITOS E RESPONSABILIDADES

CADA DIREITO...  
UMA RESPONSABILIDAD



## DIREITOS E RESPONSABILIDADES

<b>Não ser discriminado por raça, cor, sexo, língua, religião.</b>	<b>Direito a ter um nome e uma nacionalidade</b>
<b>Direito a ter pais e família</b>	<b>Ter acesso aos cuidados de saúde primários (médico, enfermagem...).</b>
<b>Direito ao tempo livre e ao jogo.</b>	<b>Direito à educação.</b>

## DIREITOS E RESPONSABILIDADES

<b>Ser protegido contra o consumo de drogas.</b>	<b>Direito a ter uma vida cultural diferente no caso de pertencer a uma minoria étnica.</b>
<b>Direito a ter uma vida digna no caso de ter alguma deficiência física ou mental.</b>	<b>Direito à informação para o bem-estar social, espiritual e moral.</b>
<b>Liberdade de pensamento, de consciência e religião.</b>	<b>Não ser ofendido na honra, dignidade e reputação.</b>

## DIREITOS DA CRIANÇA

### DEBATE E APROVAÇÃO PARLAMENTAR





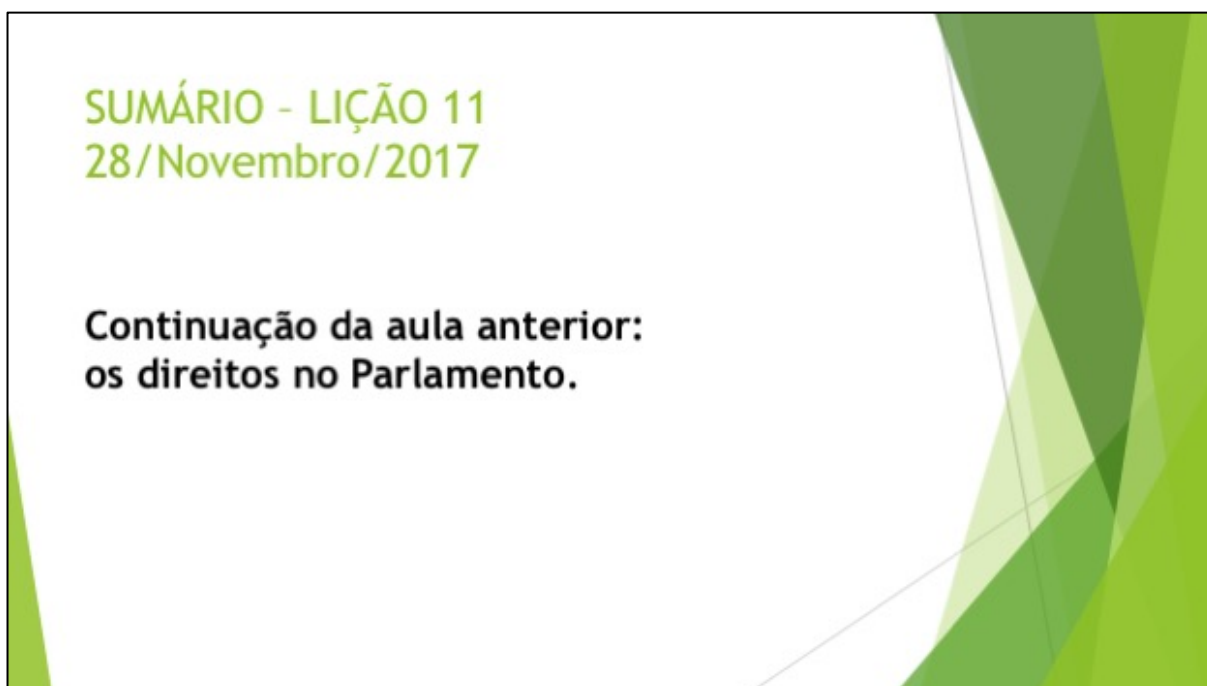


<http://www.online-stopwatch.com/countdown-timer/>

## SÍNTESE E DIÁRIO DO GRUPO



## 12. Recurso Pedagógico 12: Power Point (Aula 5)



DIREITOS DA CRIANÇA

APROVAÇÃO  
PARLAMENTAR



AUTENTICIDADE NA VIDA

RELAXAMENTO  
VISUALIZAÇÃO



SÍNTESE E DIÁRIO DO GRUPO



### **13. Recurso Pedagógico 13: Visualização do passado, presente e futuro (Aula 5)**

A continuação é disponibilizado o texto para a visualização que pretende explorar as bases da vida e da vocação.

Fecha os olhos e sente a tua respiração. Sente como os teus pulmões enchem-se de ar enquanto este passa pelo teu nariz e desce para o teu peito. (5 segundos) Sente também a tua cabeça, os teus olhos e os teus lábios. Sente também o teu pescoço, que sustenta e mantém a tua cabeça. (3 segundos) Foca-te agora nos teus ombros, que vão carregados muitas vezes com trabalhos, mochilas, ... Eles também estão próximos dos teus braços. Sente os teus braços, a sua força. E sente as tuas mãos e, nelas, cada um dos teus dedos. (10 segundos). Sente novamente o teu peito, a tua respiração. (5 segundos) Sente agora as tuas pernas e desce para os teus joelhos. Eles articulam as pernas e permitem-te correr e andar. Sente agora os teus pés, tão habituados a caminhar e que te levam de um lado a outro cada dia. (5 segundos)

Sente agora que os teus pés estão a pisar um terreno diferente, e reparas que estás na praia, a caminhar sobre a areia, à beira do mar. (2 segundos) Sentes que com cada um dos teus passos os teus pés afundam-se uns milímetros na arena e deixam trás de ti um caminho de pegadas. (3 segundos).

Olhas para o céu e reparas está sol, mas que também há algumas nuvens. São as tuas preocupações do dia a dia. Não te preocupes, deixa que nuvem passe, não te concentres nela. (3 segundos) Deixa passar as nuvens e concentra-te novamente na tua caminhada na praia, com as ondas perto de ti, se calhar com a água acariciando os teus pés. (4 segundos)

Avanças e avanças e comesas a perceber que chegas a um rio que desemboca no mar. Decides virar e continuar à beira do rio, até descobrir a sua origem. Caminhas e caminhas e comesas a aproximar-te a uma floresta. O rio continua pelo meio da floresta e tu vais à beira do rio. Caminhas e caminhas. (5 segundos) A floresta cada vez é mais densa até que ao caminhar apercebes-te que no meio, há um lugar amplo com uma casa de pequenas janelas e uma grande porta de madeira, que está aberta.

Aproximas-te e empurras mais um bocado a porta até que esta abre completamente. (4 segundos) No interior da casa há uma sala grande, com um cadeirão e uma lareira. O fogo está a arder na lareira e dá uma temperatura agradável à sala. Sente o seu calor e desfruta da sala. (5 segundos) Ao olhar para a direita reparas que por cima do cadeirão há uma pequena prateleira com três livros diferentes. Nas suas lombadas estão escritos “passado”, “presente” e “futuro”.

Tomas o primeiro de eles e abres o livro com calma. (4 segundos) Dentro do livro do passado estão coladas algumas fotografias da tua vida. Observas como eras quando eras pequeno, com quem é que estavas... Passas cuidadosamente as páginas e contemplas as várias fotografias. (5 segundos) Se pudesses escolher uma fotografia, com qual ficavas? Repara em como te sentes ao contemplar novamente a fotografia. (5 segundos)

Fechas o livro e pegas o segundo livro da prateleira. Abres com cuidado o livro e reparas que em lugar de páginas tem um grande espelho incrustado no seu interior. O teu reflexo é claro e vês o teu rosto. Como te sentes? (3 segundos) Reparas em quem é que tu és, consegues ver algumas das tuas qualidades e dos

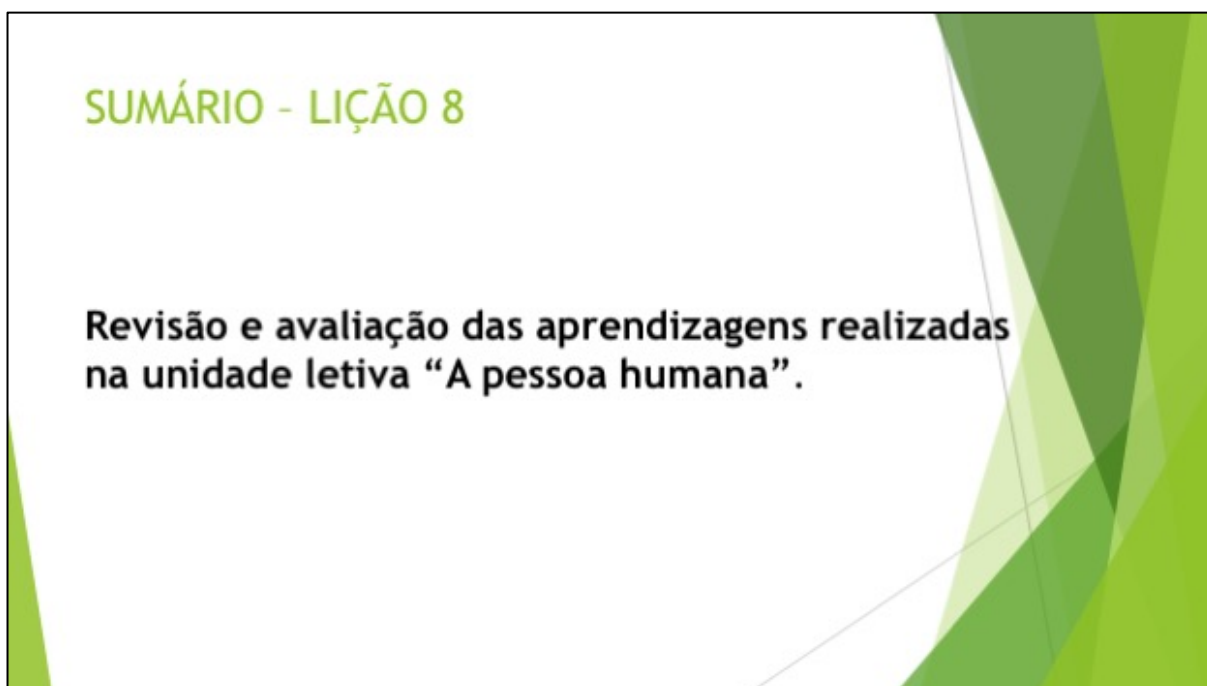
teus defeitos. Observas também as tuas opções, os teus amigos e a tua família através do espelho. Quem és tu? (5 segundo).

Finalmente abres o terceiro livro e contemplas as suas páginas em branco. Ainda parece que está sem escrever: é o livro do “futuro”. O que é que gostarias que lá ficasse escrito? Como gostarias de viver quando fores mais crescido? (5 segundos) Sente como os teus projetos nascem do teu coração. Como são os teus sonhos? (3 segundos)

Fechas o livro e inicias o caminho de regresso. Sais com cuidado da sala e fechas a porta da casa atrás de ti. Com cuidado continuas pela floresta e encontras o rio que te guiou até à casa. Continuas o caminho lentamente e a terra começa a tornar-se praia. Estás novamente na praia.

Continuas a caminhar à beira mar e observas a nuvens passar. Sente os teus pés e as tuas pernas enquanto caminhas. Sente as mãos, ... Os braços... Os ombros.... Sentes a cabeça e reparas no teu peito e na tua respiração. Sentes que respiras pelo nariz e o ar enche o teu corpo... (5 segundos) Finalmente abres com calma os olhos e sentes-te agradecido pelo caminho e a viagem que fizeste.

#### 14. Recurso Pedagógico 14: Power Point (Aula 6)





AVALIAR OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

REVISÃO DAS FICHAS



## JOGO DE AVALIAÇÃO



KAHOOT

<https://kahoot.it/>

## AUTOAVALIAÇÃO

COMO FOI O MEU  
TRABALHO?





<http://www.online-stopwatch.com/countdown-timer/>

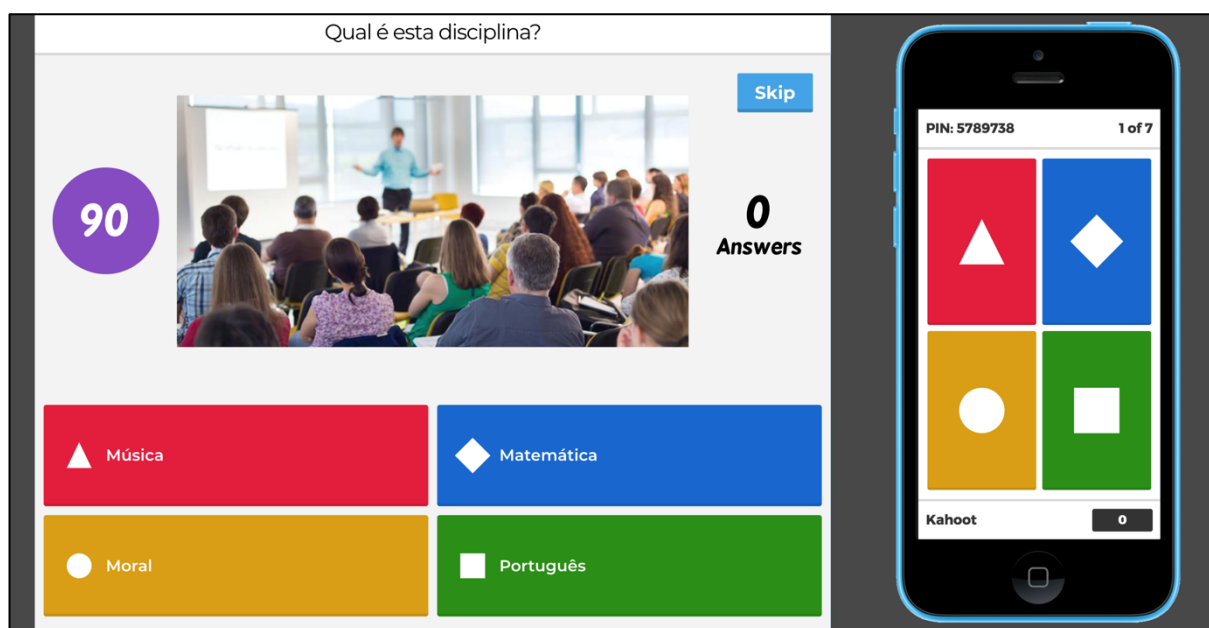
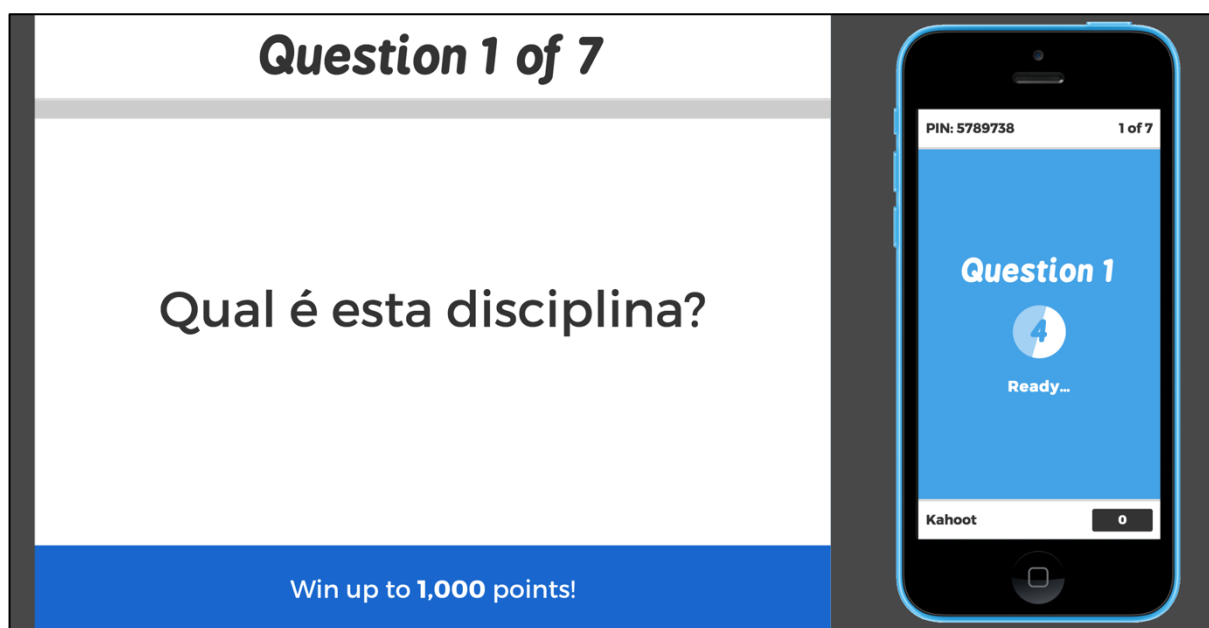
AVALIAÇÃO DO GRUPO

QUE APRENDEU  
O NOSSO GRUPO?





## 15. Recurso Pedagógico 15: Kahoot (Aula 6)



## Question 2 of 7

Qual destas dimensões não pertence à pessoa humana?

Win up to **1,000** points!

PIN: 5789738 2 of 7

**Question 2**


3

Ready...

Kahoot 0

Qual destas dimensões não pertence à pessoa humana?

27



Skip

0 Answers

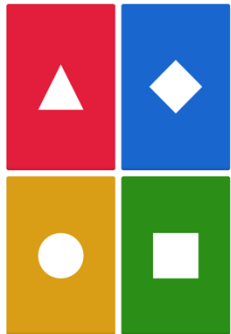
▲ Dimensão biológica

◆ Dimensão espiritual

● Dimensão social

■ Dimensão natural

PIN: 5789738 2 of 7



Kahoot 0

### Question 3 of 7

Que famosa frase dijo Teilhard de Chardin, um padre jesuita?

Win up to **1,000** points!

PIN: 5789738 3 of 7

Question 3

2

Set...

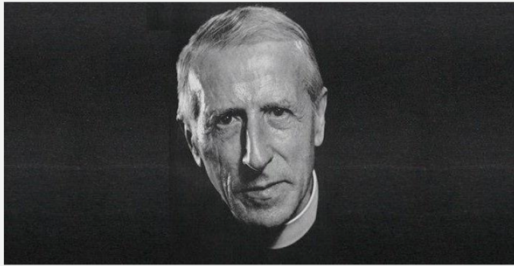
Kahoot 0

Que famosa frase dijo Teilhard de Chardin, um padre jesuita?

53

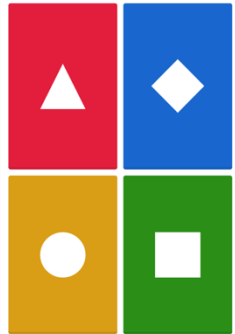
Skip

0 Answers



▲ Somos seres físicos e espirituais com experiência	◆ Somos seres espirituais numa experiência humana
● Somos seres físicos sem experiência espiritual	■ Somos seres espirituais que devem abandonar o físico

PIN: 5789738 3 of 7



Kahoot 0

### Question 4 of 7

Qual destas frases sobre a autenticidade é falsa?

Win up to **1,000** points!

PIN: 5789738 4 of 7

**Question 4**


**2**

Set...

Kahoot 0

Qual destas frases sobre a autenticidade é falsa?

58

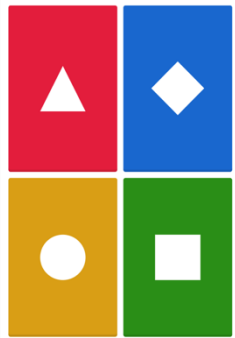


Skip

0 Answers

▲ Cuidar da nossa imagem exterior é um comportamento inútil.	◆ O valor de cada pessoa reside no que ela é.
● A maior riqueza humana é a solidariedade.	■ Uma dieta equilibrada ajuda ao equilíbrio físico-espiritual.

PIN: 5789738 4 of 7



Kahoot 0



### Question 5 of 7

Completa a frase: o que nos torna especiais é a nossa capacidade de...

Win up to **1,000** points!

PIN: 5789738 5 of 7

**Question 5**


2

Set...

Kahoot 0

Completa a frase: o que nos torna especiais é a nossa capacidade de...

27



Skip

0 Answers

▲ ... lutar.	◆ ... comunicar.
● ... amar.	■ ... superação.

PIN: 5789738 5 of 7

▲	◆
●	■

Kahoot 0

### Question 6 of 7

Quando foi aprovada a Declaração dos Direitos da Criança?

Win up to **1,000** points!

PIN: 5789738 6 of 7

**Question 6**

2

Set...


Kahoot 0

Quando foi aprovada a Declaração dos Direitos da Criança?

89

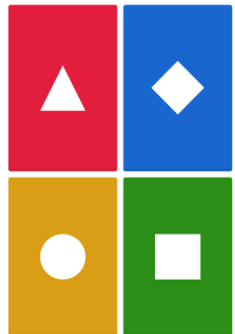
Skip

0 Answers



▲ 20 de novembro de 1989	◆ 16 de maio de 1635
● 18 de dezembro de 1910	■ 14 de janeiro de 1940

PIN: 5789738 6 of 7



Kahoot 0

# Question 7 of 7

Cada direito tem...

Final question! Think hard - you could win up to 1,000 points!

PIN: 57897387 of 7

Question 7

2

Set...

Kahoot0

Microsoft PowerPoint

Cada direito tem...

18



Skip

0 Answers

▲ ... uma liberdade.

◆ ... uma criança.

● ... uma razão única.

■ ... uma responsabilidade.

PIN: 57897387 of 7

▲


◆

●

■


Kahoot0

## 16. Recurso Pedagógico 16: Avaliação individual (Aula 6)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES

Construir uma Escola de Qualidade Ser uma Escola para A Cidadania




Nome e apelido: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

**1. A UNIDADE LETIVA**

1.1. Explica que foi o mais importante que aprendeste NOVO nesta Unidade.

1.2. Que foi o que mais gostaste e o que menos gostaste do professor?










**2. AUTO-AVALIAÇÃO**

2.1. Indica uma coisa que fizeste muito bem durante as aulas e outra que podes melhorar




Muito bom

A melhorar


2.2. Como achas que foi bom o teu trabalho durante esta Unidade Letiva? (Rodeia)



Nem um pouco Um pouco De algum modo Mais ou menos Consideravelmente Muito Multíssimo (Extremamente)




## 17. Recurso Pedagógico 17: Avaliação do grupo (Aula 6)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES

Construir uma Escola de Qualidade Ser uma Escola para A Cidadania



**1. A UNIDADE LETIVA**

1.1. Expliquem com as vossas palavras o que é uma pessoa e quais as suas dimensões.

1.2. Porque todas as pessoas são importantes na sociedade?

1.3. Que são os direitos? Qual acham que é o direito mais importante das crianças? Porque?

**2. AVALIAÇÃO GRUPAL**

2.1. Indiquem uma coisa que gostaram mais e outra menos do trabalho em grupo. Porque?

2.2. Repartir entre os colegas do grupo os pontos que o professor indicar, sem repetir.

Nome:	Pontos:
Nome:	Pontos:
Nome:	Pontos:
Nome:	Pontos:
Nome:	Pontos:

